



11º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

ENSEÑAR EN CONTEXTOS DIVERSOS.
IGUALDAD, DIFERENCIAS Y SINGULARIDADES

Colegio San José, Azcuenaga 158 -CABA

4, 5 y 6 de mayo de 2018



AULA 4 Coordina: Edith Wenstein

El largo camino de la inclusión. Relato de una experiencia en un CEDI. Sandra Grossi, Claudia Díaz, Karina Sosa, Emiliano Carabello. CEDI. CABA. - Argentina.

A dimensão corporal na rotina da Educação Infantil: entre a flexibilidade das propostas e os desafios das regras de convívio. Cristiane Ferreira da Silva, Dayane Moura Monteiro. Escola da Vila. São Paulo SP- Brasil

Escuchar leyendas argentinas en Nivel Inicial. Sandra Garro. Centro Educativo N° 25. Justo José de Urquiza Nogoli. San Luis - Argentina.

La Biblioteca Abierta a la comunidad - Los Pinochos creamos nuestro propio diario. Grasiela Carreras, Mariana Cesana, Carina Mio, Soraya Ortega, Maricel Racca, Erica Romero, Tatiana Sánchez, Sonia Vragnaz. Bibl. Bernardino Rivadavia y sus anexos-Nivel Inicial. Dr. Antonio Sobral, Villa María. Córdoba - Argentina.

El mutualismo: una pedagogía para la formación de la conciencia social solidaria: La Caja Mutualista una experiencia en educación inicial. Andrea Guadalupe Securo, Alejandra Turtula. Jardín N° 1490. Santa Fe. Santa Fe - Argentina.

La dimensión crítica, subversiva y transformadora de la maestra jardinera: una experiencia de organización colectiva de estudiantes y docentes de Nivel Inicial. Romina Gisela Penas, Martina Constanza Senes, Gabriela Cruz, Camila Paula Pedemonte. IFD: N°7 "José María Torres". CABA - Argentina.

Eje temático: Inclusión y diversidad

Modalidad: Ponencia Oral

Formato: Relatos de experiencias, proyectos o intervenciones ya realizadas

Lugar de implementación: Instituciones educativas

El largo camino de la inclusión.

Relato de una experiencia en un CeDI

Autores: Sandra Mariel Grossi

Claudia Díaz

Karina Sosa

Emiliano Carabello

Pertenencia institucional: Programa Cedi

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Correo electrónico: smg_tnyahoo.com.ar. Tel: 15-6418-5115

Introducción

Los CeDI (ex Jardines Maternales de la Secretaría de Acción Social) son centros preventivos de proyección social destinada a brindar atención integral a niños de 45 días a 3 años y su familia.

Como servicios del Ministerio Humano y Hábitat del GCBA; su creación se impuso ante una demanda de la población de la década del '70 respondiendo a la necesidad de las madres de esos niños de insertarse en el mercado laboral, pasando a realizar su aporte económico un soporte muy importante al grupo familiar..

El marco normativo en la Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, la ley 114, ley 26.061 y la ley 26.233.

El eje esencial de trabajo es la prevención, entendiendo por la misma como la protección y promoción del desarrollo del niño, favoreciendo su contexto psicosocial y ambiental.

Toda esta tarea no se podría realizar si se concibiera al niño como un sujeto aislado , sino como un miembro de una familia cuya problemática resulta indispensable tener en cuenta y hacer un seguimiento puntual en beneficio del niño al que hacemos referencia.

Uno de nuestros CeDI se denomina “Creciendo” y se encuentra dentro del predio del Hogar Rawson, en la zona de Constitución, dentro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y asiste a niños hijos de personal y niños de la comunidad en situación vulnerable.

Fundamentación de la elección del tema

Para este trabajo hemos seleccionado el tema de la integración del niño con capacidades diferentes. Teniendo en cuenta el discurso circulante en los ámbitos médico-asistenciales habla de la inserción de estos niños en instituciones a la que concurren niños de los llamados “Capacidades normales”

A través de este trabajo intentaremos dar cuenta de las dificultades con que se encuentra todo aquel que intente poner en práctica lo manifestado en el citado discurso. . En este sentido, la pregunta central refiere a cuáles son las prácticas educativas que favorecen la educación inclusiva de niños y niñas con discapacidad.

Breve reseña del caso

Nombre del niño: Alejandro

Edad al momento de ingreso: 18 meses

Ingreso: Abril 2013

Antecedentes

En el mes de Abril del año 2013 concurre al CeDI una mamá solicitando una vacante para su hijo explicitando que el niño presenta algunas dificultades neurológicas y que se encuentra en tratamiento. El equipo interdisciplinario (Directora-Psicóloga-Trabajadora Social) se reúne para evaluar la correspondencia en el otorgamiento de la vacante la magnitud de la tarea a realizar, posibilidades de hacerlo teniendo en cuenta los recursos materiales y humanos con los que nos encontraríamos en caso de aceptar responsablemente el desafío.

Se decide otorgar la vacante.

Ingresó con apto médico del día 27-04-2013

Problemática del niño

Al momento del ingreso el niño tenía 1 año y medio (18 meses)

Diagnósticos:

Apto médico al ingreso: buenas condiciones clínicas. Retraso madurativo en control por Neurólogo Infantil y con estimulación temprana.

El mes de Julio 2013 y a solicitud nuestra, la madre presenta un informe del Centro de Rehabilitación en donde es tratado el niño. El mismo se trata de un informe evolutivo correspondiente al tratamiento de rehabilitación del paciente.

Fisiatría: “Retraso Madurativo”. Tratamiento de rehabilitación áreas de kinesiología, fonoaudiología, controles fisiátricos y contención psicológica familiar.

Kinesiología: detalla ejercicios, movilizaciones pasivas y juegos desarrollados en el tratamiento y también las conductas y respuestas del niño, señalando dificultades así como los adelantos que se van dando.

Fonoaudiología: señala las áreas específicas en que se trabajó

-Pautas de alimentación

-Control de babeo

-Sensopercepción

-Estimulación del lenguaje

En todo el informe se señala el trabajo y contención realizado con la madre.

Antecedentes del embarazo

A los 3 ½ meses la mamá sufre una caída que le produce hematomas en el útero, internación de 4 días, reposo absoluto por un mes y medio. Presión alta detectada al sexto mes.

No soportaba bien la medicación.

Al séptimo mes sufre el abandono del padre del niño a quién recién conocería a los cinco meses.

Estado emocional de la madre: muy vulnerable, comenzó con contracciones al séptimo mes.

Igualmente el parto se produce en fecha y parto natural “Parto excelente” refiere la madre.

Al momento de nacer no detecta en el niño ningún problema

Lactancia: no tenía reflejo de succión, no se pudo prender al pecho. La mamá usó pezonera y así pudo tomar el pecho. A los 4/5 meses el niño pudo tomar pecho directamente y ella dejó la pezonera. Pecho hasta los diez meses.

Detección de retraso madurativo

A los cinco meses y medio. Pulgares ocluidos, no abría las manos, piernas y brazos flexionados. Comienza tratamiento kinesiológico y estimulación temprana. Sensible mejora.

Resonancia magnética cerebral

Realizada en “Marzo o Junio del 2012”. De ella surge el diagnóstico de retraso madurativo. No es necesario repetirla por el momento, “según el neurólogo”.

El neurólogo y el pediatra sostienen el decir de la mamá, que el niño habría sufrido una anoxia durante el embarazo, en su vida intrauterina. El retraso madurativo sería consecuencia de esto. Visualmente no presenta problemas.

Agosto 2013: se detecta en el niño hernia inguinal y los dos testículos “En ascensor”. Entonces se espera que mejore el estado de salud general del niño para establecer fecha de operación.

Evaluación de la experiencia desde el ingreso al CeDI en Abril del 2013 hasta la fecha de egreso Diciembre 2015

Al ingresar al CeDI: el niño presentaba problemas en varias áreas de su evolución y desarrollo. Ingreso a la sala de lactantes y tenía una edad cronológica de un año y medio (18 meses).

Motricidad: había comenzado a gatear en enero del 2013, al año y tres meses. Tenía dificultades para iniciar la marcha, aunque se lo veía muy voluntarioso aceptando gustoso todas las actividades estimuladoras y de incentivación que le brindaba su maestra.

Gateaba y recorría toda la sala, caminaba tomado de las cunas y las sillas, pedía ayuda si la necesitaba, esto último para el mes de Junio, donde ya llevaba dos meses de concurrencia

Lenguaje: no pronunciaba palabras, aunque lograba una buena comunicación, expresándose a través de gestos, miradas, llanto, gemidos, consiguiendo hacer entender lo que deseaba.

Alimentación: tuvo muchas dificultades desde que ingresó y hasta el momento actual. Le costó mucho aceptar el cambio de alimentación, pasar de los líquidos y lácteos a los sólidos.

Deglución: aquí radica el mayor problema, que no presenta mejoras significativas, para lo que la maestra debe posicionarse y posicionar al niño de manera que los líquidos como los sólidos pasen por la garganta, cumpliendo su función nutricional. El niño apetece de los alimentos pero no puede ingerirlos por sí mismo. Al ingresar estaba bajo de peso, cuestión que siempre hay que controlar.

Babeo: es casi constante y tampoco presenta mejoras significativas.

Marcha: logró caminar solo sin ayuda para el mes de septiembre del 2013, aproximadamente cuando le faltaba un mes y medio para cumplir los dos años. Actualmente no presenta problemas en su motricidad fina ni gruesa.

Lenguaje: respecto a éste área aún no fue de utilizar la palabra como forma de expresión.

Área socio-afectiva: se contacta muy bien con todo el personal del CeDI.

Es muy dulce y cariñoso. Acepta el NO. Sabe expresar sus alegrías como sus disgustos. Es muy cariñoso y le gusta explorar. Disfruta de la compañía y juegos con niños de su edad cronológica o más grandes.

Ingreso al CeDI a Sala Rosa (Lactantes) con 18 meses, transcurridos 24 meses pasó a Sala Verde (Deambuladores), ya que en lactario se aburría y sus conductas se ajustaban más a la actividad de los deambuladores.

Área cognitiva: no se puede aún interpretar un pasaje de sala azul (dos años) por las dificultades que presenta en áreas como Lenguaje, alimentación y no evidenciarse signos de haber accedido a la simbolización manteniendo pautas de juego imitativas.

Adaptación: no tuvo problemas de adaptación al CeDI ni tampoco en el pasaje de salas. Siendo un niño delicado en cuanto a su estado de salud general, tuvo reiteradas ausencias prolongadas, pero siempre pudo readaptarse sin mayores dificultades.

Ayudar a elaborar a la madre la magnitud del problema, derivación de Alejandro

Se trató de una labor que tuvo que emprender el quipo interdisciplinario, una paciente y dolorosa labor que nos insumió gran parte del año 2014.

Primero y antes que todo tuvimos que enfrentarnos con nuestras propias limitaciones. Alejandro hasta ese momento con altibajos había ido produciendo logros importantes en su desarrollo y maduración, a pesar del desfase siempre presente con las pautas madurativas esperadas para su edad cronológica. Pero ya en salita de dos años se produjo una meseta en su desarrollo evolutivo. No solo no progresaba, pues continuaba sin acceder al lenguaje verbal; el babeo tenía poca mejora, sino que su hiperactividad, el no poder concentrarse en nada, su movimiento continuo perturbaba el clima general de la sala. Sus compañeros entraban en una situación de desorden muy grande, casi caóticas imitando a Alejandro. La maestra se sentía impotente y esto se traducía en nerviosismo y mal humor, no se podían realizar tareas grupales.

Resultaba imprescindible una auxiliar para la maestra. Y así se dispuso en el resto del año lectivo.

Nuestra tarea fue contener a la madre en su dolor, acompañarla. Faltaban recursos y cuando la edad cronológica del niño excedió al CeDI, tuvo que egresar de la Institución. La mamá pudo llegar a entenderlo y lo aceptó con mucho sufrimiento.

Dentro de capital se la derivó al Distrito escolar correspondiente, a efectos que el niño fuera evaluado en gabinete y se resolviese un lugar adecuado al que debía concurrir.

La madre no acepta la derivación en Capital, y resuelve buscar ubicar a su hijo en Provincia de Buenos Aires, en el circuito privado.

Seguimiento. Últimas noticias de Alejandro

Hicimos contacto con la abuela de Alejandro, los abuelos vivían con el niño y su hermana mayor.

De esta forma continuamos nuestro seguimiento a efectos de saber cómo se encontraba.

La madre en un principio había inscripto al niño en la misma escuela a la que concurría su hermana mayor.

Se trataba de un colegio religioso católico, asistido por monjas. En este lugar al que concurrió durante el año 2016, la abuela refiere “No hubo voluntad de ayudar al niño, lo discriminaron”.

Esta situación hizo mucho daño al niño y su familia.

La abuela enfermó. La madre hundida en un mar de confusiones luchaba para conseguir un certificado que diera cuenta de las capacidades diferentes del niño. El padre no quería darle el recibo de haberes y ella se hundía en la burocracia estatal.

Dirección de escuelas de Provincia de Buenos Aires derivó el caso a la Obra Social.

En Febrero del 2017 ingresa a una institución que atiende distintas discapacidades motrices y mentales, hidrocefalias leves y moderadas.

La familia teme que no fuera la mejor opción.

Análisis y reflexión acerca del caso

- El doble discurso está presente en todos los estamentos de la sociedad.
- Hay falta de recursos humanos y materiales..
- La capacidad diferente, o la discapacidad como comúnmente se la denomina es estigmatizante, genera rechazo y promueve exclusión (“Dónde lo ponemos. No hay lugar adecuado para él”)
- El trabajo intersectorial entre instituciones de capital y provincia, entre profesionales de las distintas instituciones, se vio entorpecido limitándose a fríos y poco comprometidos informes escritos, siempre a pedido nuestro. La distancia nos jugó en contra y todo quedaba librado a nuestra voluntad y esfuerzo, continuando nuestro trabajo en soledad hasta el límite que nos impuso todo lo que tratamos de reseñar precedentemente

Articulación teórica

En medio de un contexto que ejerce violencia simbólica y exclusión consecuente, circulan ante distintos organismos e instituciones buscando ayuda, como paliar su sufrimiento, esperando orientación ante aquello que lo sobrepasa y sumerge en la desesperación.

Ante esto también hay que señalar las diferencias existentes entre aquellas familias que cuentan con un medio socio-económico que les permite afrontar en forma más o menos satisfactoria los avatares del sistema o distintas situaciones productoras de trauma en su seno de aquellas familias que justamente por no contar con dichas condiciones favorables quedan marginadas a la exclusión, inmersas en el dolor y el sufrimiento físico y psíquicos.

Las instituciones deberían funcionar como verdaderos efectores de contención y orientación al niño y su familia brindando el servicio para el que fueron creadas, sin obviar los límites a lo que la realidad imperante nos constriñe.

Contexto que en palabras de Ulloa es de una “Cultura de la mortificación” a la que deberían oponerse las denominadas instituciones de ternura en cuanto a proveedoras de alimento, afecto, abrigo; desde la empatía hacia el sujeto en formación.

La familia, el Jardín, la escuela deberían ser algunas de estas instituciones, pero no siempre muestran esta faceta. A veces aparece la peor cara de “la crueldad”.

Por eso Alejandro termina en una escuela especial para discapacitados motores cuando su área más conservada es justamente la motora.

El trabajo intersectorial e interdisciplinario se impone como una demanda ineludible que la tarea exige mientras más compleja sea la problemática familiar a abordar.

Las personas que formamos parte de estas instituciones nos encontramos con la dicotomía discurso-práctica, con la falta de recursos humanos y materiales, y hasta con agentes que deberían ser agentes de cambio, y por el contrario se presentan como agentes de conformismo. Nuestra práctica se inscribe en esta sociedad, donde lo asistencial interviene ocupando el lugar del OTRO.

El niño diferente representa un “Espejo roto” donde nadie quiere mirarse y eso, metido a diferentes reeducaciones como objeto parcializado. Vemos en nuestro caso tratamientos diferentes inconexos como si el sujeto pudiera dividirse.

Solo el trabajo en equipo y en red permite una orientación válida del niño diferente, orientación que deberá ser siempre cuestionada y puesta en evaluación, en los términos que los plantea M. Manoni.

Toda intervención tiene una intencionalidad que el niño recibe y actúa en relación a ella.

Teniendo que pensar en un paradigma, que ya no es el de la integración sino la transformación de la organización del centro de atención a una propuesta educativa para acoger a todos los niños y para que éstos tengan

Éxito en sus aprendizajes (Blanco, 1999). Se trata de una nueva visión

de la educación basada en las diferencias inherentes a todos los seres humanos. En este sentido la educación inclusiva debe ser entendida como transformación estructural de las instituciones educativas

Propuestas

1. desde el interior de la Institución reflexionamos acerca de los obstáculos que encontramos en el trabajo de este caso. Las fortalezas estuvieron presentes en el trabajo con el niño dentro de la institución, con todos sus integrantes cada uno en su función. Los obstáculos estuvieron en la falta de articulación fluida con las instituciones que atendían al niño y la imposibilidad de operar otra estrategia operativa más que el acompañamiento en el egreso institucional.
2. Frente a esta cuestión estructural que hemos descrito anteriormente no debemos decaer en nuestro empeño de construir esas redes así sea artesanalmente que es lo que sostiene lo esencial de nuestra tarea y a nosotros mismos como efectores de cambio social.
3. Por lo cual nos gustaría citar a Paulo Freire, cuando nos deja el mensaje de la dialoguicidad como factor de cambio en la perspectiva de una pedagogía de la esperanza.

Autores: Cristiane Ferreira da Silva (cristiane.ferreira.silva92@gmail.com)

Dayane Moura Monteiro (dadymsp@gmail.com)

Eixo temático: Igualdad, diferencias y singularidades: Em lós espacios, em los tempos, em lós agrupamientos.

Instituição que representa: Escola da Vila (rede privada de ensino, São Paulo, Brasil)

Título da experiência: *A dimensão corporal¹ na rotina da Educação Infantil: entre a flexibilidade das propostas e os desafios das regras de convívio*

1. Introdução e justificativa

Sabemos que a rotina é uma estrutura institucional que pode variar, mas em grande parte visa organizar e trazer segurança àqueles que vivenciam tais experiências, uma vez que trazem previsibilidade aos pequenos e os fazem reconhecer o que deles é esperado em cada contexto (BASSEDAS. 1999. p.27).

¹ ‘compreendendo-a como uma categoria que percebe que em nossa delimitação do que seja o biológico, encontram-se já todas as marcas das reflexões e concepções que construímos ao longo da história, ou seja, encontram-se já as marcas da cultura.’ (SIMÃO.2009. p 131)

Esta reflexão surge da necessidade observada em dois grupos (Grupo 2 C e D-crianças de 4 anos) da Educação Infantil de uma escola privada na cidade de São Paulo (Brasil), onde a reorganização da rotina aconteceu considerando as demandas apresentadas em cada um deles, iniciando assim uma avaliação sobre a rotina como uma variável importante a ser considerada no planejamento do professor.

Consideramos que educar é o ato de marcar o corpo do outro, reconhecendo assim a importância da disponibilidade, da escuta e do olhar do educador frente às crianças e suas necessidades, reconhecendo que quem educa é um modelo que marcará, a partir de suas intervenções, estes pequenos corpos (DOWBOR. 2007). Além disso, educar também é um ato que requer escolhas, carrega intenções e concepções de infância, que almejam determinados objetivos na formação destes sujeitos. Assim, nossa atuação e as experiências diárias também são frutos de escolhas, que devem dialogar entre a percepção do educador e da instituição.

Ao ampliarmos o conceito de infância, caminhamos para um olhar que valoriza as formas expressivas das crianças, em que este espaço educativo possibilita um encontro entre o repertório cultural individual de cada um, construído a partir das vivências com a família, na própria escola e as diferentes formas de apropriação que fazem, valorizando assim a interação entre as crianças como propulsor de construções significativas de conhecimento e em seus processos de experimentações individuais.

Partindo da perspectiva de que corpo e mente não se separam (SAYÃO.2008) e de que as crianças são inteiras em suas explorações no mundo, nos vimos diante dos mais distintos desafios ao considerarmos as demandas corporais de meninas e meninos em nossas turmas de Grupo 2, fazendo-nos repensar se a forma de organização das propostas contemplava o que desejavam vivenciar e investigar, exigindo que nosso olhar sobressaísse às falas, na medida que estivessem abertos à fazer leituras das diferentes linguagens expressivas das crianças.

Devemos olhar o planejamento educativo como um ato reflexivo do professor, que dá forma e sustenta determinados objetivos sendo norteados pelos princípios da escola e do educador frente às crianças. O planejamento que caminha dentro desta estrutura, é um ato de compromisso firmado entre educador e crianças, que se por um lado visa orientar sua prática, por outro deve-se ter cautela para que não se torne um objeto estanque com a finalidade de se cumprir determinadas ações, sem haver um

espaço para as eventualidades diárias que ocorrem e não seja construído a partir da realidade do grupo.

Assim, a rotina deve contemplar propostas que respeitem a criança em sua totalidade, de modo que cada atividade planejada leve em conta além dos espaços e materiais, a organização social do grupo.

2. A construção de vínculo passa pelo corpo - Grupo 2 C

No Grupo 2 C era recorrente observarmos duas situações que estavam diretamente associadas aos fatores apresentados. Um deles ligado a forma pela qual as crianças se relacionavam à medida que o corpo atuava para expressar seus desejos, angústias e sentimentos umas às outras, e o segundo na atuação das crianças em situações coletivas que exigiam a união do grupo e que percebíamos a recorrência pela busca de parcerias já estabelecidas e pouco envolvimento por parte de alguns nas propostas apresentadas pelo professor.

Destes pontos latentes surgiu a necessidade de repensar a rotina em função do fortalecimento do grupo e a construção de um olhar mais autônomo e respeitoso diante da necessidade de expressar aquilo que sentiam. O primeiro passo foi trazer o planejamento semanal como ferramenta, priorizando sua construção ainda mais nas crianças e em como se enxergavam.

Foi necessário um período de olhar atento às situações que deles emergiram, e enquanto educadora assumi o papel daquela que estava aberta a fazer leituras das atitudes, das relações expressas por aqueles corpos, deixando por algum instante os valores sociomoraes e as regras para as ações pedagógicas adiante, uma vez que isto tem que ser construído com o grupo e não imposto a ele.

Partindo daquilo que era “latente” no grupo (DOWBOR, 2007) passei a questionar o quanto o espaço das brincadeiras e da Arte possibilitavam que eles expressassem tudo que sentiam, e o quanto existiam outras situações que exigia que o corpo estivesse em menor evidência, nem sempre correspondendo às necessidades das crianças naqueles momentos.

Segundo Dowbor (2007), o processo de socialização das crianças é iniciado a partir de suas vivências corporais, onde o contato inicial que a criança terá por meio da escola contribuirá ou não para a construção de um olhar mais amplo para um grupo e como parte dele, em que isto apenas se torna possível a partir das relações que permeiam esse ambiente e que irão estruturar seu pensar e agir (idem. 2007). Utilizando a brincadeira como um favorecedor disso, passou a estar mais presente na nossa rotina, como por exemplo entre a passagem de uma proposta para outra ou como disparador de uma discussão que seria feita com o grupo. Estas propostas traziam consigo o coletivo como mediador primordial das situações e interlocutor às crianças, onde a cooperação entre elas era quase sempre necessária para o seguir da brincadeira, tornando-se fundamental o olhar das demais. É importante lembrar que o vínculo entre um grupo e os sujeitos que o constitui precisam ser trabalhados ao longo da escolaridade, garantidos no planejamento com ações que valorizem o elo entre eles.

A reflexão segue também na necessidade de observarmos o tempo destinado a cada proposta do planejamento diário. É de conhecimento de todos que o tempo de concentração das crianças nesta faixa-etária não é longo e tende a variar, de modo que propostas que exigem maior e menor concentração, assim como, a expansão e o recolhimento do corpo devem ser ponderadas e alternadas ao longo da rotina. Nesta perspectiva torna-se importante tratarmos o planejamento como um orientador das ações diárias do professor (BASSEDAS.1999), que da mesma forma que traz segurança a ele, uma vez que deve estar ancorado nos objetivos que têm, não pode engessar sua prática, e deve considerar eventuais necessidades de modificações.

A partir das situações mencionadas e ajustadas, fomos percebendo que as crianças passaram a atuar de forma mais autônoma ao longo da rotina uma vez que ao estarem vinculadas ao grupo de crianças e adultos, passou a ser menos recorrente a ausência e distanciamento de algumas delas diante de propostas coletivas, fazendo-nos perceber que ao existir um vínculo constituído, as parcerias e o desejo por compartilhar momentos de “estar junto” foi ampliado.

Esta mudança ficou ainda mais evidente com a chegada de uma nova criança ao grupo, no segundo semestre. Os laços e o sentimento de pertencimento ao grupo pelas outras crianças já estavam formados, mas fez com que novamente nos voltássemos para a necessidade dessa criança de se sentir parte do todo. As crianças tomaram em seus

corpos a disponibilidade de se aproximar e envolver o corpo do outro, a partir das experiências coletivas que passaram a ter juntos neste espaço. Esta atenção revelava o compromisso firmado, não por meio do verbal, mas das experiências sentidas no corpo, com ações que envolviam falar a escuta do outro, que estava chegando no grupo.

Inicialmente era comum momentos de afastamento da criança recém-chegada do restante do grupo. Os outros por sua vez, pouco questionavam as diferenças observadas neste processo de adaptação, mas em contrapartida se mostravam solícitos ao considerar as formas que ele conseguia participar e estar em cada momento. Aos poucos a criança recém-chegada foi tomando ciência da rotina e da estrutura na qual estávamos inseridos, firmando uma relação com os sujeitos e sentindo-se aos poucos mais seguro, já que todos estavam com o olhar voltado para a construção de seu vínculo com este ambiente, o que favoreceu para sua atuação mais autônoma diante do grupo e da rotina.

É neste mesmo caminho que consideramos que as regras e valores não são aprendidas, mas sim construídas a partir de um ambiente favorecedor para isso, guiado pela forma com a qual lida-se com a moralidade. Quando temos um ambiente permeado pelo autoritarismo e a imposição de regras, caminhamos para a formação de sujeitos que dificilmente conseguirão se colocar no lugar do outro, uma vez que para que as regras e combinados façam sentido elas devem ser elaboradas de forma conjunta, exigindo do grupo a responsabilidade de tomar decisões, discutir, repensar e coordenar pontos de vista, pois não é possível construir uma autonomia moral sem experimentar as regras que são constituídas a partir da interação com o meio e outros sujeitos.

As situações alteradas no planejamento fizeram com que as crianças pudessem se atentar para a intensidade do uso de seu corpo em função do corpo do outro, aquele com quem você divide o mesmo espaço. Quando iniciamos este tipo de proposta junto a um grupo de crianças temos que ter a clareza de que excessos podem acontecer, bem como a forma que o sujeito recebe o contato do outro pode variar, porém se não abirmos um espaço na nossa rotina para esse tipo de experimentação, dificilmente as crianças conseguirão mensurar essas diferenças. Assim, a construção de um ambiente coletivo de respeito e empatia entre todos só pode ocorrer se houver a possibilidade da experiência e compartilhamento delas. Isso foi construído com o grupo, uma vez que o envolvimento das crianças nas propostas passou a ser mais assíduo.

É importante ressaltar que nesta faixa-etária (4 anos) as crianças ainda detêm um olhar muito centrado em suas ações, sem conseguir tomar um distanciamento do mundo e da realidade social em que estão inseridos, de forma a não se ver como uma parcela que constitui um todo, buscando suas necessidades como algo primordial e centralizador, o que em grande medida os fazem sujeitos egocêntricos. Entendemos assim, que as crianças são reguladas em grande parte por ações externas e buscamos com condições ajustadas favorecer a construção de um olhar mais autônomo e consequentemente fazê-los transpor os limites em contextos que envolvem as relações.

Sendo assim, caminhamos para alterações no planejamento que considerassem situações em que as crianças pudessem atuar de forma mais autônoma e confrontar os combinados e regras de convívio que norteiam este espaço. Desta forma, as rodas de conversa de natureza educacional se tornaram momentos privilegiados de discussão, envolvendo o respeito mútuo de uns com os outros, a responsabilidade com o uso e cuidado com o espaço e objetos coletivos. Nessas conversas eram apresentadas situações hipotéticas a partir do que tinha sido observado no grupo, como por exemplo uma criança que tinha ficado chateada durante uma brincadeira ou mostrando um brinquedo ou material danificado. Estas conversas favoreciam uma reflexão sobre as relações estabelecidas nos diferentes acontecimentos, os sentimentos provenientes deles e contribuindo para a apropriação das normas e regras de convívio, uma vez que a melhor forma encontrada para resolução de um problema era proveniente da reflexão das crianças ao se colocarem nas situações apresentadas.

Diante de um longo caminho a ser construído e trabalhado com as crianças na escolaridade, passamos ajudá-los a compreender o porquê de determinadas regras dentro deste ambiente coletivo, uma vez que apenas entenderão sua necessidade na medida que perceberem o que acontece se elas não forem seguidas. Segundo Vinha (2000) a moral é construída diariamente e “[...] é preciso que o educador propicie à criança um ambiente adequado para que ela possa fazer as experiências necessárias e construa seus próprios valores morais (p.41)”.

Foi por meio de intervenções e do olhar para um planejamento integrado que considerava a necessidade corporal das crianças e privilegiava determinadas formas de apresentar ao outro sua opinião (desejos e sentimentos) que caminhamos para uma forma diferente de atuação do grupo, observando o quanto são capazes de assumir

responsabilidades e se comprometerem com os colegas e o espaço escolar. Assim, as crianças passaram a atuar como sujeitos pertencentes a algo maior, que exigia a contribuição de cada um, como por exemplo demonstrando indignação quando encontravam um objeto danificado ou ainda privilegiando determinadas ações para expressar os desejos e resolver desafios ao longo da rotina.

3. Reorganizar para organizar desafios do Grupo 2D

Observamos que as crianças do Grupo 2D enfrentavam o desafio de se adequar a rotina, compreendendo a necessidade de ocupar diferentes espaços, que limitavam suas ações corporais. Precisavam compreender, por exemplo, que o espaço da sala não favorece determinadas ações, como correr, mas permite outras, e que nossa rotina contempla muitas idas ao parque e demais áreas externas. Assim, foi necessário refletir sobre intervenções que visassem dois aspectos centrais: *a reiteração constante da rotina, para as crianças se apropriarem da sequência das atividades propostas, e atividades planejadas de corpo e movimento intercaladas as demais propostas.*

No Grupo 2 a maior parte das crianças já têm conhecimento da ordem das propostas cotidianas. Sabem, por exemplo, que após o lanche irão se dirigir ao parque e que neste espaço é possível experimentar muitos desafios motores. Contudo, para algumas delas mostrou-se desafiador aguardar esses momentos junto ao grupo, por isso se afastavam em direção aos espaços externos. Esse afastamento estava relacionado à necessidade que tinham em se expressarem corporalmente, tendo em vista as preferências que demonstram pelos jogos simbólicos de luta e pega-pega. Observar essa necessidade das crianças foi um ponto fundamental para avaliar o modo como cada proposta seria encaminhada e em que espaços elas aconteceriam. Assim, a retomada da rotina escrita na lousa, por meio de leitura compartilhada, possibilitou que as crianças pudessem acompanhar o que já fora vivenciado na escola e, por consequência, ter ciência dos momentos em que as brincadeiras e outras propostas ocorreriam na área externa.

É importante ressaltar que todas as vivências propostas na Educação Infantil podem ser, e são com frequência, realizadas fora da sala. Lançamos mão dessas

ocupações externas também com o intuito de que meninas e meninos, desde a Educação Infantil, se sintam pertencentes a uma comunidade e se reconheçam donos dos espaços da escola.

Juntamente com as intervenções acima citadas, passamos a contar com a participação das crianças no planejamento das propostas de cantos de brincadeiras. Divididos em pequenos grupos ou em conversas individuais com as professoras, as crianças escolhiam os temas dos espaços lúdicos. Ao planejarem propostas de brincadeiras, elas optavam, com certa frequência, por montar espaços alterando a configuração habitual da sala, construindo barracas e cantos onde corporalmente pudessem ter mais movimento. A interação com esses cantos aconteceu de maneira significativa, uma vez que se sentiamco-autores das propostas vivenciadas na escola.

Partindo do pressuposto que o corpo também é um conteúdo² e se almeja que as vivências sejam oferecidas integralmente, faz-se necessário que nosso planejamento contemple a possibilidade das crianças explorarem a dimensão corporal por meio de múltiplas linguagens.

[...] as brincadeiras e as linguagens devem ser diversificadas, permitindo diferentes experiências com o corpo, tanto em espaços amplos como em espaços mais restritos. Essas experiências devem ainda envolver as diferentes linguagens, que se caracterizam como uma especificidade na educação dessa faixa etária, possibilitando, por meio delas, o acesso ao conhecimento. (BUSS-SIMÃO. 2009. p.138).

As propostas envolvendo os conteúdos corporais estão presentes ao longo da rotina intercaladas às atividades de roda, embora, como já fora citado, consideramos que

²Ricardo LuisCrisório, 9º Encuentro Internacional de Educación Infantil - OMEP, Buenos Aires, Argentina Maio de 2016.

também enquanto sentadas, as crianças usam o corpo como linguagem de expressão. O corpo durante as atividades de roda, fica mais recolhido e movimentos mais amplos são menos esperados, uma vez que a organização espacial não possibilita maior expansão, todavia, em seguida dessas situações as crianças têm oportunidade de vivenciarem propostas que favorecem movimentos amplos. São elas: brincadeiras (dirigidas e livres), dança, teatro, Artes visuais, circuitos motores e oficinas de materiais. Essas propostas foram vivenciadas por esse grupo de maneira significativa com um envolvimento de todos, especialmente às relacionadas aos conteúdos de dança e teatro.

4. Conclusão

A nossa atuação a fim de promover um ambiente favorável à aprendizagem, deve considerar o que é trazido pelas crianças e que se torna visível nas interações estabelecidas neste espaço.

Rotina, planejamento e prática formam uma tríade que deve caminhar em conformidade a partir da forma com a qual a criança é considerada. A referência que a rotina traz, aliada à uma prática reflexiva, pode culminar em um planejamento mais ajustado às necessidades observadas, em que o professor assume o lugar daquele que propõe situações que tornam explícitos, algo que já foi criado pelo grupo e que se encontrava implícito (DOWBOR.2007).

A construção de vínculos, sentimento de pertencimento a um grupo e apropriação da rotina, consolidam bases que apoiam efetivamente o desenvolvimento do sujeito com vistas a respeitar, valorizar e compreender a importância das regras e combinados, dado que eles são fundamentais para o convívio social e para as relações estabelecidas nesse espaço.

Com isto, as alterações no planejamento devem partir da observação do docente para seu grupo e suas investigações, de forma que nosso olhar possa se opor ao professor centralizador e autoritário e que as mudanças propostas visem ampliar as experiências individuais e coletivas sem se tornar um entrave, respeitando, primordialmente, a infância. É nesta medida que devemos balancear e ter clareza da rotina em seus aspectos positivos, no que diz respeito à previsibilidade e segurança que traz às crianças que estão inseridas em um mesmo contexto diário, bem como norteadora da prática docente, mas sem deixar de considerá-la como uma estrutura flexível, que pode dar espaço àquilo que é importante para o grupo, possibilitando a

coordenação de diferentes variáveis a fim de garantir a interação entre as crianças e os objetivos pedagógicos da série.

5. REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. 240p

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas**. Educação & Sociedade, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

BASSEDAS, E. HUGUET, T. SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Artmed, 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Volume 2: Formação social e pessoal. MEC/SEF, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. (2009). **A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância**. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 2 (3), 129 - 140.

CRISÓRIO, Ricardo Luis 9º Encuentro Internacional de Educación Infantil - OMEP, Buenos Aires, Argentina Maio de 2016.

DOWBOR, Fátima Freire, Sonia Lúcia de Carvvalho, and Deise Aparecida Luppi. **Quem educa marca o corpo do outro**. Cortez Editora, 2007.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Infâncias e suas linguagens: formação de professores, imaginação e no fantasia**. In: Infância e suas linguagens. Cortez Editora, 2015.

MELLO, Ana Maria. **A importância de ajudar a criança a transpor limites**. Reportagem da revista Patio Educação Infantil – Nº 23 – Limites na primeira infância

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco**. In: Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Papirus Editora, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Cabeças e Corpos, Adultos e Crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso?**. Revista Eletrônica de Educação, v. 2, n. 2, p. 92-105, 2010.

VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtiva**. Mercado de Letras, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Penso Editora, 1995.

“Escuchar leyendas argentinas en Nivel Inicial”

Institución: Centro Educativo N° 25 Justo José de Urquiza

Jardín Rayito de Sol

Localidad: Nogolí

Provincia: San Luis

Autoras: Sandra Antonia Garro

Adriana del Valle Gómez

Eje: Interculturalidad. La enseñanza en contextos diversos

Breve presentación del proyecto

La propuesta de trabajar leyendas argentinas surge en el marco de una Especialización en Educación Rural. El propósito de trabajar leyendas se centró en revalorizar la cultura argentina teniendo en cuenta las diferentes leyendas que se conocen en nuestro país. Se considero tomar como punto de partida una leyenda que tiene relación con una bebida muy conocida en la zona como es el mate. De esta manera se propone a alumnos de nivel inicial comenzar a familiarizarse con este género narrativo, disfrutarlo y compartirlo con la comunidad.

Presentación y fundamentación del proyecto

Este proyecto fue pensado en respuesta al objetivo pedagógico propuesto desde el postítulo en Educación Rural: Área Lengua.

“Leer, conocer, reflexionar y opinar”.

La duración del proyecto abarca los meses de cursado del módulo de lengua aproximado tres meses, entre setiembre y noviembre, ya que para esa fecha la mayoría de los niños del grupo en cuestión comienzan a aproximarse a sus cinco y seis años y su nivel será más adecuado para la escucha y comprensión de las narraciones.

En la sala funciona la biblioteca ambulante, los alumnos tienen acceso a cuentos no solo en la sala sino también en sus hogares junto a su familia, por tal motivo se decide trabajar otro género literario narrativo: **leyendas**

Se seleccionaron leyendas que están adecuadas a niños pequeños teniendo en cuenta lenguaje, duración y temática.

Las leyendas portan los modos de sentir y pensar de los pueblos y son transmitidas oralmente de generación en generación. Muestran además una particular relación con los animales, las plantas, y otros elementos de la naturaleza

La propuesta es hacer un recorrido imaginario por nuestro país, escuchando

diferentes leyendas argentinas que hagan referencia y representen a cada uno de sus pueblos y sus culturas.

Al tratarse de niños pequeños, no se trabajará profundizando en los términos

geográficos, como: norte, sur este, y oeste, o bien nombres específicos de los pueblos que les dieron origen.

Se denominarán los conceptos inevitablemente, pero no se ahondará en su comprensión. . N. Cabrera y C. Hirsch Romerstein (2008)

Como producto final del proyecto se pensó en trabajar en familia invitando a los padres.

Se les explicó a los niños que en todo el territorio argentino se generaron leyendas que perduraron en el tiempo y trascendieron las fronteras originarias.

De esta forma, los niños serán introducidos en las “cosas nuestras” desde un lugar diferente.

Las leyendas de nuestro país también son parte de nuestra historia, de nuestros pueblos originarios. N. Cabrera y C. Hirsch Romerstein (2008)

Objetivos:

Lograr que el niño disfrute y aprecie la literatura: **leyendas argentinas**

Participar en intercambios sobre las mismas.

Exteriorizar sus sensaciones, reconstruir las narraciones y emitir juicios sobre ellas.

Se reconozcan a si mismos como miembros de un país con historia, cultura y costumbres.

Contenidos:

Características de los textos literarios: leyenda.

Elementos del relato: personajes centrales, trama conflicto, resolución.

Lo real y lo imaginario.

Lectura de imágenes construcción de significados y secuencias.

Narración, intercambio oral, escucha comprensiva.

Desarrollo del proyecto

El proyecto se llevó a cabo por medio de la escucha de narraciones de leyendas argentinas de diferentes zonas de nuestro país, cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con la edad del grupo y sus características particulares

Destinatarios del proyecto

Los primeros receptores destinatarios de este proyecto fueron los niños de cuatro y cinco años del jardín con quienes se va a trabajar el tema de principio a final.

Existen también “destinatarios secundarios”, regente del nivel, director docentes de materias especiales, personal de maestranza.

Familia en general.

Recursos humanos y materiales

***La voz y el cuerpo:**

Uno de los recursos mas utilizados por el docente es su voz y el cuerpo, la expresión y el movimiento capta la atención de los pequeños logrando que puedan disfrutar de las narraciones de las leyendas elegidas y lograr que puedan descubrir los personajes, lugares, mensajes que dejan las leyendas en las diferente regiones, como cada habitante en cada lugar cree en estas leyendas y esta convencido que así sucedió y por ese motivo va transmitiendo las leyendas de generación en generación.

***Manta:**

En un taller organizado con las familias de los pequeños se propuso realizar una manta para utilizar especialmente en la lectura de cuentos, para esta actividad se les solicito que adornaran un trapo de piso con diferentes materiales. Luego entre todos y respondiendo a un trabajo colaborativo debían unir estos trapos de piso con lana. Se preparo una caja especial para guardar esta manta y cada vez que se dispone leer cuentos o leyendas se sacara con cuidado y al finalizar la actividad se guardara para ser utilizada al día siguiente.

***Videos, libros, revistas, Dvd, papel, lápices, temperas, acuarelas. Diferentes papeles.**

Actividades

A partir de la lectura de la leyenda **“la yerba mate”**

Los alumnos dibujaran partes de la leyenda.

Se organizará una mateada en el jardín.

Sale de viaje **el cuaderno viajero**: todos los días el cuaderno visitará una casa y en familia deberán escribir una leyenda y dibujar.

Al otro día se compartirá con los compañeros la leyenda.

Se invita a tutores a leer una leyenda en el jardín.

Se inventó una leyenda en el jardín (para lo cuál se convoco a un conocido escultor de la zona quien realizó unas esculturas en el sum)

En un taller con los padres se procedió a pintar las esculturas y compartir la leyenda.

Confección de vasijas (tomando una leyenda de nuestros pueblos originarios)

Los alumnos observaron: vestimenta, viviendas, artesanías.

Luego con masa de sal y arena se procedió a la realización de una vasija o un cuenco similar a los que hacían los habitantes originarios.

Experiencia Leyendas Argentinas en Nivel Inicial

❖ Registro de actividades

En el rincón de lectura donde es habitual leer cuentos, encontramos una leyenda, la de la yerba mate y otras tantas más.

Nos sentamos en la alfombra a leer y otros se sientan en las sillitas haciendo un círculo, esta actividad se lleva a cabo con el grupo total es una sala multiedad de 4 y 5 años, son en total 23 chicos.

Leemos la leyenda los chicos de 5 años tienen un mayor tiempo de atención disfrutaban de la lectura, hay solo algunas excepciones que no prestan atención, pero luego renarramos lo que hemos leído y ya se enganchan con la historia; con los nenes de 4 pasa lo mismo, se distraen mucho más rápido que los más grandes, hay otros que disfrutaban. Mientras leemos la leyenda se hacen pausas por que aparecen nombres como yagareté, empiezan a preguntar ¿Qué es eso seño y hay que mostrarles la figura? Discuten conversan sobre el animal, unos dicen es un león otros que es parecido a un puma, pero tiene otros colores ¿que colores tiene? Ellos respondieron negro y amarillo. Y los leones que colores tienen son iguales preguntamos y Mateo responde el león amarillo y Jeremías dice no es marrón.

Al terminar de leer pensamos que algunos no escuchaban por que se los veía distraídos pero ¡sorpresa! si habían escuchado de que se trataba la leyenda debido a que la renarración fue un éxito.

Seleccionamos al grupo que más le gusta la lectura y que podrían representarla a través del dibujo cada uno eligió que parte dibujar.

❖ Que son las leyendas

Otro día conversamos acerca de qué son las leyendas, se les preguntó ¿ustedes saben que es una leyenda? Elisabet tiene 5 años dice es como un cuento, el resto parece estar de acuerdo, otros dicen no se.

❖ Libro viajero

A través del libro viajero que lleva cada uno haciendo un sorteo a la casa, les pedimos que nos escriban con ayuda de la familia y luego dibujen algo referido a ella. Les gustó mucho la idea de

llevar el libro, discutían un poco, por eso tuvimos que hacer un sorteo para evitar conflictos. Ellos están muy atentos saben quién lo llevo ayer quién falta, y están los que se acercan y preguntan hoy me toca a mi seño y se les contestó ahora hacemos el sorteo y ellos se quedan contentos esperando saber a quien le toca.

Antes de retirarse les preguntamos si saben qué tienen que buscar y ellos responden leyendas argentinas. Nos pasó al principio que no aclaramos la consigna y algunas familias mandaron leyendas de otros países: Peter pan, la sirenita, etc.

Nos quedó la duda de si mandamos el cuaderno de nuevo para que cambiaran la leyenda pero quizás le provocaba malestar a la familia. Decidimos dejarla así y la trabajamos igual pero clasificarla en otro tipo de leyendas.

❖ Mateada

Le pedimos que trajeran un mate, yerba y azúcar para hacer una mateada a la hora de la merienda. Al otro día luego de hacer otras actividades realizamos la mateada y estaban muy contentos y entusiasmados en preparar el mate, les indicamos cómo prepararlo.

Algunos nenes no tenían mate como Jerónimo que estaba enojado, este nene tiene la particularidad que se frustra por cualquier actitud de sus compañeros, le cuesta compartir.

Siempre trabajamos con el compartir, ayudar, ser buenos amigos y allí se le dijo “te acuerdas lo que dice la leyenda”, el mate es una bebida para tomar con amigos, decía que no quería y seguía enojado, insistimos y le pedimos a Samuel que le convidara un mate, luego Mickaela le convido mate, se le pasó el enojo y pudo compartir la mateada.

❖ Vasijas y cuencos (con masa de sal)

Trabajando con las leyendas aborígenes y en la semana de la interculturalidad pudimos trabajar con leyendas aborígenes y terminamos la actividad haciendo vasijas y cuencos con masa de sal intentando conocer un poco más de las costumbres de los pueblos originarios.

Los chicos se entusiasmaron mucho les llamo mucho la atención la palabra “cuenco”, la aprendieron. Les contamos que era como un plato donde colocaban los alimentos, ellos lo representaron bastante bien, otros hicieron vasijas.

❖ Taller con alumnos de secundaria

Compartimos un día con los chicos de secundaria que tienen un proyecto de lectura, eligieron una leyenda, la leyeron y luego pidieron que los niños hicieran la re-narración.

Los chicos se entusiasmaron mucho porque había hermanos, primos de ellos.

Otra de las actividades fue la dramatización de la leyenda y eso captó mucho la atención de los chicos.

❖ Antología

Les contamos que vamos a hacer una antología ¿Qué es?, ¿para qué la hacemos?

Reunimos a la familia y le contamos sobre el proyecto, sobre la importancia de la lectura, la participación de la familia. Y que esta antología siempre va a ser útil en el jardín y que podemos crear otras de diferentes géneros.

❖ Inventamos una leyenda
Rayito de Sol

Agosto mes de los vientos en Nogoli, sin luna, está en cuarto menguante, los cables caídos por 9 de julio, por gajos rotos de los eucaliptos, que hacen de sus quejas por el dolor, que el cuerpo y los sentidos de un caminante, pierdan el control.

Dice el perro que se cubre debajo de una chapa: no se si camina, corre o vuela, por la calle de alquitrán negro entre la tierra que lo envuelve en el cruce del camino a San Francisco del Monte de Oro.

Sin saber como aquel hombre esta parado en medio de una sala en silencio y la oscuridad...de pronto llantos...silencio...llantos...

El sol, un sol diferente alucina e impresiona aun más los sentidos, ya que el logo del jardín Rayito de Sol, comenzó a iluminar: paredes, mesas, sillitas... papeles pintados, pizarrón, armarios...anulando el pensamiento...

Y aquel hombre dejó de ser para transformarse lentamente en manos ¡la pared comenzó a moverse!...

No te asustes, con mis amigos, la noche, el viento, los rayos, los duendes...te hemos traído hasta esta salita de jardín.

Escuchaste nuestro llanto y ahora puedes ver que nuestras lágrimas humedecen la pared...cuando los niños se van extrañamos sus risas, sus juegos...

Sabemos que tus manos pueden crear lo que los humanos te pidan... queremos que nos ayudes necesitamos compañía.

El armario que cuida los libros y las revista recuerda el dialogo....

¿Qué quieres? Preguntó este buen hombre

Un niño en nuestro muro, al lado del pizarrón...lo llamaremos Rayito...una niña la llamaremos Sol...un rinoceronte lo llamaremos Pitufu, un mono lo llamaremos Gufi un león que llamaremos Tobías entre todos jugaremos, nos cuidaremos durante los fines de semana que nos sentimos tan solos sin los chicos en el jardín.

¡Oh! La magia de la creación, hace que los niños pinten el corazón cada viernes en Rayito, Sol, Pitufu, Gufi y Tobías para darles vida.

Ha llegado la calma al jardín de Nogoli, el silencio...no es silencio en el pueblo de aguas claras, ya no hay llantos pero el río hay semanas que está seco y los peces que se escapan del dique levantan polvareda y se van en remolinos por el viento.....no hay quejas en la sala del jardín....

Pero...cuentan los vecinos y el pelado que vive en la escuela, que los fines de semana, sienten ruidos, muchos más con las tormentas, parece que las manos son traídas para compartir los juegos entre la luz de los rayos, las sombras, y el coro de los eucaliptos, que con su melodía rodean la escuela, para confundir a los que quieren escuchar.

Autor Pedro Lacabe

❖ Cierre del proyecto

Como cierre del proyecto pintamos las esculturas que hizo don Pedro Lacabe, que nos ayudó a hacer el prólogo y nos redactó una leyenda con estos personajes de las esculturas que son un nene, una nena, un león, un hipopótamo y un mono.

Los chicos se entusiasmaron mucho pintaron con acuarela de todos colores, luego con ayuda de los padres o de la docente les sugerimos el color que tendría en la realidad.

Este trabajo con esculturas hechas en la pared les permite tener otra mirada de objetos y cuando lo pintan pueden experimentar con diferentes texturas y formas.

❖ Conclusiones

La lectura de leyendas es algo habitual como leer cuentos, ya que contamos con libros y formato dvd, soporte gráfico en tarjetas que los alumnos disfrutan.

Si bien en años anteriores no teníamos como objetivo el acercarlos a este género, los alumnos pueden diferenciar el cuento y la leyenda.

En relación al grupo de 4 fue difícil lograr que reconozcan la diferencia, pero se intentó mostrarles que a través de las leyendas conocemos costumbres de los pueblos.

Creemos que deberíamos haber dividido el grupo en dos, los nenes de 4 por un lado y los nenes de 5 por el otro, para ver cómo se manifiesta cada grupo ante la lectura de la leyenda.

Deberíamos haber incorporado títeres para relatar las leyendas, este recurso capta más la atención a chicos de esta edad.

En relación a las familias se mostraron muy gustosos de participar de esta experiencia colaborando no solo en escribir leyendas en el libro viajero, sino en participar del taller.

La comunidad educativa participó de este proyecto acompañándonos en las diferentes actividades que se llevaron adelante.

Este postitulo y en especial trabajar este genero literario sirvió para evaluarnos, investigar y por sobre todo estar pendiente todo el jardín de “las leyendas” , actividad que disfrutaron y disfrutamos muchísimo.

Evaluación:

Nivel de participación.

Nivel de comprensión.

Tomar en cuenta si en los relatos fueron incluidos los diferentes aspectos de la leyenda: el o los personajes, las situaciones que se plantean, con sus principios y finales.

La evaluación se hizo oralmente, durante el desarrollo de la actividad.

Considerar si los alumnos respetan los cambios de turno en el uso de la palabra, se escuchan y comprenden, y formulan preguntas pertinentes.

Impacto en la comunidad escolar.

Impacto en la comunidad en general.

Bibliografía:

Fundamentos de Nivel Inicial – Editorial Fundamentos

Revista Maestra Jardinera –octubre 2012 página 4-5-6

Video Educar – Leyendas I -Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Video Educar – Leyendas II -Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Video Educar – Leyendas III -Ministerio de Educación de la Nación Argentina

Acticuentos-Serie: Mitos y Leyendas -Editora Sudamer S.A.

Diseño Curricular: Nivel Inicial

e- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 4. Número 9. 1° Cuatrimestre de 2008. ISPEI “Sara C. de Eccleston”. DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

Biblioteca "*Bernardino Rivadavia*" y sus anexos

Nivel Inicial "*Dr. Antonio Sobral*"



Dr. Antonio Sobral 650

Tel. 0353 4527901

5900 VILLA MARIA

Dpto. Gral. San Martín

Córdoba

PROYECTO:

“La Biblioteca Abierta a la comunidad”

Los Pinochos creamos nuestro propio diario. Vinculación con la Escuela Hospitalaria y domiciliaria perteneciente al Hospital Regional Louis Pasteur.

INSTITUCION: Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos – Nivel Inicial “Dr. Antonio Sobral” – Villa María Córdoba

INTEGRANTES DEL PROYECTO: Directora Prof. Carreras, Grasiela Rosa - Prof. Cesana, Mariana - Prof. Mío, Carina - Prof. Ortega, Soraya - Prof. Racca, Maricel - Prof. Romero, Erica – Prof. Sanchez, Tatiana - Lic. Vagnaz, Sonia

EJE TEMATICO: Interculturalidad. La enseñanza en contextos diversos: Sociales, Culturales, Geográficos Y otros.

CONTACTOS DE COMUNICACIÓN:

Directora: Prof. Carreras Grasiela. E- mail: grasielarosacarreras@gmail.com

Jardín Dr. Antonio Sobral: mail: jardinsobral@gmail.com– jardinsobral@yahoo.com.ar

TÍTULO: “La Biblioteca Abierta a la comunidad” Los Pinochos creamos nuestro propio diario. Vinculación con la Escuela Hospitalaria y domiciliaria perteneciente al Hospital Regional Louis Pasteur.

FUNDAMENTACIÓN:

El niño se encuentra hoy inmerso en una realidad que brinda a cada paso datos, información, estímulos, motivaciones a través de las circunstancias que él mismo vive. Los medios de comunicación irrumpen en la infancia como otros que son propios de los procesos sociales y culturales.

Debemos utilizar el material que ofrece la realidad misma e incorporarlo, ya que el Nivel Inicial ofrece prácticas inclusivas y democráticas que garantizan la incorporación a la vida en sociedad, convirtiéndose así en un espacio en el cual el niño pueda desplegar la imaginación, el juego, el asombro, la creatividad, su juicio crítico y sus habilidades intelectuales en contacto permanente con las circunstancias que lo atraviesan y en interacción con el medio. Dentro de estos escenarios se organizan una serie de saberes y prácticas a partir de las cuales se propicia el proceso de constitución de los niños como sujeto de lenguaje, siendo estos partícipes activos en la adquisición y en la construcción de códigos compartidos. Dicho proceso se desarrolla a partir de diversas propuestas en las cuales los estudiantes interactúan con distintos interlocutores, con sus diversos modos de decir, y de significar. Así aparece el portador de texto el diario como contenido de aprendizaje y de enseñanza rescatando las particularidades del mismo y su uso como práctica social de oralidad, de lectura y de escritura, los quehaceres del hablante, del interlocutor activo y participativo, del lector y del escritor, así como las actitudes y valores inherentes a dichas prácticas. Como afirma Delia Lerner *“Los quehaceres del lector y del escritor son contenidos- y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo- porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura...”*(Cordoba, 2011-2020, pág. 127)

Proponer prácticas del lenguaje como objeto de enseñanza implica al mismo tiempo, una mirada de dicho objeto, una re significación de la finalidad formativa del Nivel, una apuesta por las posibilidades de todos los estudiantes, consolidándose así la

institución en una comunidad donde circule la palabra y donde la cultura escrita forme parte de la vida de la misma.

La vida de los estudiantes se desarrolla en el ambiente- medio, entendido como un entramado socio - natural y tecnológico, del cual son parte y protagonistas. Resulta imprescindible, reconocer la importancia de dar posibles respuestas, de modo progresivo a la curiosidad de los niños acerca del mundo que los rodea, estimulando el querer saber más, y los descubrimientos de nuevos elementos. Es fundamental por otra parte, ofrecer oportunidades de integración en el entorno social, favoreciendo una mirada cuestionadora de lo cotidiano. Conocer otras realidades permite a partir de lo distinto pensar en lo propio. En este ambiente presentado a través del diario los alumnos plasmaron sus conocimientos cotidianos, buscando y rescatando en el mismo los contenidos trabajados durante el año como: Prevención de accidentes y cuidado de la salud, higiene y alimentación, Cuidado y preservación del medio ambiente y distintas clases alusivas a fechas significativas del calendario escolar.

“En este proyecto se buscó construir el diario como medio de comunicación de todo lo abordado durante el ciclo escolar, donde los estudiantes pudieron expresar reflexiones, conclusiones, sentimientos, deseos, relatos, con la finalidad de concientizar e informar acerca de temas actuales de la sociedad.”

ANTECEDENTES:

CONTEXTO INSTITUCIONAL:

La Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos es una entidad civil sin fines de lucro que, desde el 25 de septiembre de 1904- día en que se fundó- nunca cambió sus objetivos originales. Fueron dos ferroviarios los impulsores de la inquietud. En aquel entonces Villa María contaba con aproximadamente seis mil habitantes, cuando el día arriba indicado se reunieron algunos vecinos para formar lo que denominaron Sociedad Amigos del Progreso, con el objetivo de iniciar y crear una biblioteca popular que llevaría inicialmente el nombre “José Vicente de Olmos”. Años más tarde en 1908, su presidente, señor Alfredo Vítulo, propone denominarla Bernardino Rivadavia, poniéndola bajo la advocación de uno de los más grandes héroes civiles de nuestra patria. En 1926 accede a la presidencia de la Biblioteca, el Doctor Antonio Sobral y allí se inicia una incesante tarea de creaciones educativas que cobran singular dimensión e

importancia a través del tiempo. En 1930 se crea el Instituto Secundario Bernardino Rivadavia y- sobre esa experiencia- en 1937, la Escuela Normal Víctor Mercante. Desde ambas experiencias educativas surgen más tarde el Departamento de Aplicación (escuela primaria, jardín de infantes), los cursos de profesorado (1959) y los cursos técnicos (1962), de donde egresaron maestros, profesores y técnicos. En 1996, al crearse la Universidad Nacional de Villa María, la Escuela Normal “Víctor Mercante” se incorpora a la misma mediante el Centro Universitario “Dr. Antonio Sobral”.

Actualmente, la entidad suma alrededor de 5000 alumnos en sus niveles inicial, primario, medio y superior, con un total de 370 docentes que desarrollan sus tareas en los mismos. Mantiene su sala de lectura pública y realiza habitualmente actividades de extensión cultural tales como exposiciones de pintura, conciertos, conferencias, cursos de actualización docente, entre otras propuestas. La Biblioteca cuenta con un edificio central donde funcionan sus niveles primario, medio y superior, un edificio propio para el Nivel Inicial, un centro técnico destinado a gabinetes, laboratorios y talleres, en un edificio propio donde funciona la Biblioteca pública con sala de lectura y auditorio, sala de proyecciones, un campo de deportes de 6 hectáreas situado en un barrio de nuestra ciudad, y un salón de usos múltiples que comparte con la comunidad denominado Bomarraca.

Hoy nuestro Nivel Inicial cuenta con un alumnado en Jardín Maternal de alrededor de 126 estudiantes y en el Jardín de Infantes con una población escolar de 689 alumnos.

CONTEXTO EXTRA-INSTITUCIONAL: NIVEL INICIAL: JARDÍN MATERNAL (2008) Y JARDÍN DE INFANTES DR. ANTONIO SOBRAL (1960).

Consideramos que el Nivel Inicial constituye un espacio educativo institucionalizado responsable de garantizar la apropiación de conocimientos personales y socialmente relevantes para esta edad. Este nivel se convierte en el espacio en el cual se condensan los significados y valores de una nueva cultura de la infancia y donde se considera al niño como protagonista. Los cambios educativos comprometen al conjunto de la sociedad y suponen la incorporación de una cultura de la coordinación, del trabajo en equipo y de responsabilidades compartidas lo cual requiere la creación de formas colectivas de transformación de los viejos estilos institucionales. Pensamos en una escuela que debe asumir una función social, política y pedagógica en virtud de la

cual, la educación debe actuar como mediadora en las transformaciones sociales, requiriendo para esto de un equipo docente consciente de su inserción histórica-social y comprometido con la tarea a enseñar.

PROGRAMACIÓN DE LA EXPERIENCIA:

OBJETIVOS:

- Explorar y conocer un medio de comunicación como lo es el diario.
- Iniciarse en la comprensión de su utilidad, características, diferentes clases de textos.
- Iniciarse en la observación, comparación, registro y comunicación de información acerca de las diferentes temáticas.
- Iniciarse en los quehaceres del escritor y del lector como formas de informarse, aprender y comunicarse.
- Valorar el trabajo individual y cooperativo.
- Favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala y en el jardín.
- Construir progresivamente la valoración de las propias acciones solidarias y la de los otros a partir de situaciones de juego y de la vida cotidiana.
- Participar en la creación del “DIARIO DE LOS PINOCHOS”.

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

LENGUAJE Y LITERATURA: El diario, formato y función social; intercambio oral. Escucha comprensiva; características del texto que se escribe, diferenciación con la comunicación oral; anticipación del contenido de un texto; lectura de imágenes; búsqueda de información para producir escrituras; conversación, diálogo y entrevista. Selección de preguntas; escrituras exploratorias y producción de textos; exposición ideas; valoración de la escritura para rescatar y documentar, la memoria individual y grupal, y para la comunicación con los otros; cooperación en la producción de textos y; valoración de su propia producción y la de los otros.

CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA: Medios de comunicación. Características; tipos de lenguajes. Mensajes; alcance de los medios. Influencia en la sociedad, instrumentos que posibilitan la comunicación; objetos y

artefactos; observación, selección y registro de la información; interpretación de la información; obtención y organización de la información; exploración activa y sistemática; valoración de las normas construidas cooperativamente; valoración del intercambio de ideas y exploración e identificación de características y utilidades de algunos objetos: materiales y herramientas (IPE)

ACTIVIDADES:

Conversación grupal acerca del diario, partes, características y función social; descripción y comparación de diarios. Clasificación de noticias y partes del diario; visita de un fotógrafo y un periodista a la sala; entrevista a los mismos; dramatizamos con grabadores, micrófonos, cámaras fotográficas, computadoras; creación de distintas noticias en los diferentes rubros, chistes, pronósticos, clasificados, en pequeños grupos, expresión gráfica de las diferentes noticias creadas de los rubros del diario, retomando la actividad anterior; visita al diario de Villa María; expresión gráfica de dicha visita; diagramar el diario de la sala con los diferentes contenidos, registros y fotos trabajados durante el año; elegir un nombre, publicitar el diario, distribuirlo y venderlo; presentación del diario en el ámbito institucional.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO BENEFICIARIO DE LA EXPERIENCIA:

EDAD Y OTRAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES:

Los niños beneficiarios de la experiencia son 186 “Pinochos” estudiantes de cuatro años de edad. Estos estudiantes asisten a nuestra Institución la mayoría de ellos, desde los dos años, lo que posibilita un seguimiento y acompañamiento en sus aprendizajes por parte del equipo directivo, técnico y docente. Consideramos necesario llevar a cabo este proyecto para involucrar a los niños en los procesos de lectura y escritura y además para iniciarlos en los quehaceres lectores.

El lenguaje corporal y teatral tiene puntos de encuentros con lo literario en este proyecto, se trabaja también con la expresividad del cuerpo, centrándose en el movimiento como expresión y en un juego de ficción, siendo esto un punto crucial en la infancia.

DURACIÓN EN EL TIEMPO:

El proyecto **“La Biblioteca Abierta a la comunidad” Los Pinochos creamos nuestro propio diario**, se desarrolló a lo largo de todo el año 2017, atravesando diferentes secuencias, proyectos y unidades didácticas, y a su vez diferentes etapas: investigación, formulación de hipótesis, confección de secciones en el diario, ensayos con los docentes y profesores de áreas especiales para la dramatización final, trabajo gráficos, confección de las tarjetas de invitaciones. Debido a lo significativo que éste resultó, el equipo considera implementarlo nuevamente a lo largo del ciclo lectivo 2018, el cual se irá adaptando a las nuevas propuestas y necesidades de nuestros estudiantes.

FASES O ETAPAS DE LA EXPERIENCIA EN LA PRÁCTICA:
CUMPLIMIENTO O MODIFICACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN PREVIA.
ADECUACIONES REALIZADAS:

El desarrollo del proyecto transcurrió dentro de lo planificado y previsto. Se extendió la propuesta con la decisión de las seis docentes de 4 años, los 186 estudiantes y el equipo directivo. Se seleccionaron los proyectos más significativos del Nivel que serían trabajados con la intención de que formaran parte para la creación final del diario. En una primera instancia los estudiantes realizaron la exploración de este portador de texto para identificar su función, sus características, cada una de sus partes, buscando en él noticias referidas a las temáticas abordadas en ese momento como por ejemplo: accidentes ocurridos en la vía pública e insectos peligrosos, dentro del proyecto “Prevención de accidentes”, entre otros. Como aporte a lo trabajado, se realizaron visitas guiadas al diario y entrevistas a periodistas y fotógrafos. Empleando este formato se realizó una recopilación de fotos, de experiencias, de dibujos, de trabajos, de escrituras exploratorias, de recopilación de información en general y se realizaron diferentes secciones en el diario como humor, deporte, pronóstico del tiempo, avisos clasificados, entre otras.

Como culminación de lo realizado los estudiantes representaron diferentes actores sociales (fotógrafos, camarógrafos, periodistas) que se involucran frente a una noticia o un hecho en particular, en este caso un accidente. En el lugar de cierre - Auditorio Antonio Sobral - se expusieron paneles con las diferentes secciones del Diario creado, el cual estaba a disposición de los adultos presentes. Lo recaudado estuvo destinado a la Escuela Hospitalaria y domiciliaria perteneciente al Hospital Regional Louis Pasteur.

EVALUACIÓN GENERAL DE LA EXPERIENCIA O INVESTIGACIÓN:

En la Educación Inicial, la evaluación adquiere rasgos particulares, tendemos a valorar la experiencia, los progresos, “cuánto saben” respecto de las experiencias generales previas, o cuánto se ha progresado, por sobre el resultado neto. En la experiencia realizada se efectuó la evaluación en los niños sobre la oralidad, lectura y escritura en forma grupal e individual, sobre el análisis del pensamiento crítico a partir de la resolución de problemas, reflexiones, hipótesis, ideas previas, observando momentos grupales e individuales como así también la participación en la visita al diario como experiencia directa. Se evaluó además la creatividad y las expresiones gráficas teniendo en cuenta las características propias de la edad de un niño de 4 años.

A lo largo del proyecto pudimos rescatar los propósitos de la enseñanza de la alfabetización inicial y la construcción de valores como la solidaridad, la diversidad, la comprensión de diferencias e igualdades, el respeto por el otro, el trabajo en equipo, y despertar el asombro y la admiración, entre otros.

REFLEXIÓN DE LOS DOCENTES O ADULTOS A CARGO: LOGROS Y DIFICULTADES.

Como docentes a cargo del proyecto observamos que cada una de las actividades planificadas fueron cumpliendo todos los objetivos planteados. Los niños pudieron apropiarse de las experiencias siendo creativos en la resolución de las diversas situaciones problemáticas planteadas. Es importante destacar el entusiasmo de los estudiantes en cuanto al valor de este proyecto ligado a la acción solidaria, siendo partícipes directos y activos de la puesta en escena de la obra teatral musical “Chocolate por la Noticia”, de la adquisición del diario en los diferentes espacios con los que cuenta nuestra institución. Los profesores de áreas especiales al igual que docentes de las demás salas, pudieron aportar a todo el proyecto propuestas que enriquecieron los conocimientos de los estudiantes, individualmente en el trabajo áulico, como facilitadores del contacto entre el niños y los contenidos que se manejan.

APOYOS RECIBIDOS: FINANCIEROS, ACADÉMICOS, OTROS. DE LAS FAMILIAS, DE OTROS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN O DE OTRAS INSTITUCIONES, DE PROFESIONALES EXTERNOS A LA INSTITUCIÓN,

DE ORGANIZACIONES NO GUBERNAMENTALES, ORGANISMOS OFICIALES, ASOCIACIONES PROFESIONALES, ETC.

Esta propuesta responde también a un fin solidario, donde los estudiantes del Nivel llevaron a cabo una puesta en escena acompañado de profesores de las distintas áreas especiales y docentes de la sala. La temática de la misma fue dramatizar los distintos roles vinculados a cubrir una noticia de un accidente (fotógrafos, canillitas y periodistas). Junto con la puesta en escena se presentó el diario que fue impreso en las instalaciones del “El Diario” de Villa María, quien colaboró con la misma, para la adquisición de los presentes: familiares, directivos, docentes y padres. Con dicha recaudación se compraron materiales didácticos y escolares en general, que fueron donados a la escuela hospitalaria del Hospital Regional Louis Pasteur de nuestra ciudad.

Del equipo directivo y profesores de áreas especiales, que desde su lugar colaboraron y aportaron ideas para enriquecer y dar forma al cierre. Otro de los apoyos recibidos fue de la familia de cada estudiante que se mantuvo atenta a todas las solicitudes de cada docente, al acompañamiento, sostén y valoración de la propuesta.

PLANES PARA EL FUTURO: VISUALIZACIÓN DEL FUTURO DE LA EXPERIENCIA. ¿QUÉ SE PIENSA HACER Y EN QUÉ CONDICIONES, QUÉ SE ESTÁ DISCUTIENDO TODAVÍA?, ETC.

El proyecto de la creación del diario comenzó en el año 2017 y el mismo continuará a lo largo de este año, con el fin solidario continuar con la ayuda a la escuela hospitalaria del Hospital Regional Luis Pasteur de nuestra ciudad. El mismo nos invita a evaluarnos como equipo, buscando nuestras fortalezas y desafíos frente a las propuestas a plantear a los estudiantes en alfabetización inicial y construyendo valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, el compañerismo, el respeto, entre otros. Año tras año nos plantearemos nuevos desafíos y, seguramente, nos encontraremos sumando a nuevas prácticas de escritura y lectura.

BIBLIOGRAFÍA:

(n.d.). From <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/> Cordoba, M. d. (2011-2020). *Diseño curricular de la Educacion Inicial* . Cordoba.

Liliana, W. (TOMO 87). *Escenarios Didacticos y planes de accion. De cero a cinco años. Educacion en los primeros años* . Novedades Educativas.

EL MUTUALISMO EN LA EDUCACIÓN INICIAL,
UNA PEDAGOGÍA
PARA LA FORMACIÓN
DE LA CONCIENCIA SOCIAL SOLIDARIA.

Autor/es: Dir. Mg. Alejandra Turtula – Prof. Andrea Securo

Eje: “Diversidad de contextos de enseñanza”.

Pensar en la educación mutua, no es solo abordar la temática o cimentar las propuestas pedagógicas en la conformación de mutuales escolares, el desafío es mayor, se debe abordar holísticamente la formación mutualista desde edades tempranas, acompañando a los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar.

Educar desde la mutualidad presupone realizar un recorrido y relevamiento de las acciones que estas organizaciones han venido desarrollando en diversas dimensiones a través del tiempo, aportando otras perspectivas que nos permiten pensar y entretener la trama de lo educativo. El poder transitar las huellas de estas organizaciones en el tiempo nos permite ligar las distintas instancias de participación social y así comprender su esencia y presencia.

Aportes y fundamentos del mutualismo que enmarcan nuestra propuesta educativa institucional. **Asociativismo; Alteridad; Educación democrática; Educación para la ciudadanía; Educación emancipadora; Educación para la autonomía y Educación social solidaria**

Frente a la situación de la creación de una institución educativa con identidad mutualista, nos encontramos con interrogantes que luego fueron los pilares en la elaboración del proyecto pedagógico institucional.

¿Cómo educar con identidad mutualista en niños de 1 a 5 años?, ¿Cuáles son las propuestas didácticas para el abordaje pedagógico del mutualismo?, ¿Cómo se manifiesta el espíritu mutualista en la institución?

Abordar la educación desde la mutualidad, implica un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa, promoviendo desde el ejemplo estos valores y propiciando espacios pedagógicos didácticos que permitan a los integrantes de toda la comunidad

educativa la construcción de conocimiento, trabajando por el bien común respetando la diversidad. Nuestra institución está autorizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, con el N° 1490, y el proyecto de Educación Mutualista, está enmarcado en el art N° 90 de la Ley N° 26206 de Educación Nacional Argentina. El jardín cuenta con 10 secciones de 1 a 5 años de edad.

Objetivos:

- Ofrecer una educación mutualista propiciando espacios de aprendizaje que favorezcan la formación de la conciencia social solidaria.
- Propiciar ámbitos pedagógicos democráticos que posibiliten al estudiante ser protagonista de su propio aprendizaje a través de la construcción de procesos de resolución de problemáticas del orden socio-ambiental, abordado desde las diversas disciplinas con un enfoque globalizador.
- Fomentar en la comunidad educativa instancias de participación en los diversos ámbitos pedagógicos institucionales favoreciendo el compromiso activo en la propuesta educativa, a través de proyectos educativos abiertos.
- Ofrecer espacios de construcción de conocimientos significativos, favoreciendo el desarrollo de competencias para vivir su ciudadanía.
- Participar de propuestas educativas con diversas organizaciones de la comunidad, compartiendo espacios de intercambio de experiencias para favorecer la hospitalidad a través de la construcción de conocimientos con otros, en ámbitos extraescolares.
- Brindar espacios de construcción de conocimiento desde los diversos lenguajes (lógico matemático, artístico, lingüístico-literario, corporal, deportivo, de programación, digital etc) a través de talleres, que posibiliten aprender jugando.
- Propiciar espacios de participación en la definición y aplicación de las reglas que organizan la convivencia escolar, a través de instancias democráticas

Para ordenar el relato de las experiencias, dividiré en diversos ámbitos de trabajo según va dirigida la propuesta, solo para ser comprendida, cabe destacar que el equipo de trabajo, las propuestas didácticas pedagógicas curriculares, los talleres y los proyectos institucionales, forman un todo que tiene como protagonista a los estudiantes y como finalidad la formación de la conciencia social solidaria de los mismos a través del compromiso social.

Del equipo de trabajo: el equipo de gestión, organiza espacios periódicos de debate sobre problemáticas sociales para concientizar y generar una mirada crítica sobre aquellos acontecimientos que nos involucran a todos. Así mismo durante el año se realizan jornadas de capacitación, algunas de ellas dentro del plan de reuniones

plenarias, donde se trabaja sobre la propuesta pedagógica institucional sus avances y posibles transformaciones para su mejoramiento, a través de espacios de reflexión, que ensamblan los aportes teóricos con las prácticas pedagógicas didácticas.

Las propuestas pedagógicas didácticas curriculares: las propuestas didácticas están enmarcadas en un proceso cuyo abordaje favorece el desarrollo de una mirada crítica de la realidad y posibilita poner en acción a través de la intervención comunitaria lo aprendido en las aulas, las mismas son abordadas a través de proyectos, que nacen de una problemática del ámbito social o ambiental significativa para el alumno (muchas de ellas son los mismos alumnos quienes la plantean), estas se llevan al aula y son abordadas desde las diversas disciplinas,(enfoque globalizador) demandando a estas los contenidos requeridos para poder investigar sobre la situación planteada, en esta instancia los alumnos junto a la docente formulan hipótesis de trabajo, se investigan las posibles soluciones, las conclusiones y los resultados se vuelcan a la comunidad en una propuesta de participación comunitaria, como un aporte (según las posibilidades de los estudiantes) que colabore en la resolución de la problemática planteada.

Para la formación con intervención comunitaria brindamos diversos talleres que les posibilitan a los estudiantes construir conocimientos a través de los diversos lenguajes estos son: taller de Ajedrez, Audiovisual, Deportivo, Inglés, de Alfabetización digital, Orquesta, Robótica, Arte y Comedia musical.

De los proyectos institucionales: Nuestra institución concreta durante el año proyectos institucionales que en su abordaje y concreción participan toda la comunidad: Proyecto deportivo (participación en encuentros con otras organizaciones), proyecto mutualista solidario(participación comunitaria social y / o Ambiental), proyecto audiovisual (Cine para todos) , proyecto de arte (Imaginate, se abordan temáticas ambientales y artísticas), proyecto cultural (Encuentro familiar, donde participan las familias en torno al folklore y raíces de nuestro país), proyecto colibrí (participación con compromiso ambiental)

No podemos determinar cómo será el futuro de estos niños/as, pero si podemos crearlo juntos, tampoco podremos saber cuál será la sociedad en la que les toque vivir, pero brindarles espacios de construcción de conocimientos, como herramienta para actuar de manera crítica, responsable y transformadora en ella, promoviendo la cooperación, la solidaridad y el trabajo en equipo, en contraposición al individualismo y el consumismo que nos propone la sociedad actual. Pensar en una institución educativa desde la mutualidad o el asociativismo implica posicionarse y habitar un espacio donde la homogeneización de la educación pierda fuerzas y pueda redirigirse mediante instancias de democracia y gestión participativa, es decir una institución que cree condiciones para la acción de múltiples actores que compartan el objetivo estratégico construir otra educación.

<https://www.youtube.com/watch?v=qhgM5vOQUuY>.

<https://www.youtube.com/watch?v=ru3nnUZB08E>.

<https://web.facebook.com/centroeducativojerarquicos/>

Bibliografía

- [ARENDETT, Hanna \(1996\). La condición humana. Buenos Aires, Paidós. \[Links\]](#)
- [ARELLA, F. \(2009\). Mutualismo y educación. Ponencia presentada en Congreso Internacional de la Mutualidad de 1916. Buenos Aires, Derecho Cooperativo y Mutual.](#)
- CASTELLI, B. (2014c). Mutualismo y mutualidades. Buenos Aires, C.G.C.yM.
- CASTORIADIS, Cornelius (2006). Figura de lo pensable. Buenos Aires, Fondo de la Cultura Económica.
- Jornadas de Economía Social, Producción Familiar y Fortalecimiento Territorial (2009) [en línea] <<https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/05/El-territorio-y-la-Econom-a-Social1.pdf>>. Buenos Aires.
- CORAGGIO, L. (2007 a). Economía social, acción pública y política: hay vida después del neoliberalismo. Buenos Aires, Ciccus.
- FRIGERIO, Graciela (comp.) (2002). Educar, rasgos filosóficos para una identidad. Buenos Aires, Santillana.
- MEIRIEU, P. (1998). “Frankenstein Educador”. Barcelona, Alertes.
- MOIRANO, A. (2007). Apuntes para una historia del mutualismo. Buenos Aires, Fundación CIESO.
- RANCIÈRE, J. (1987), El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual (trad: Núria Estrach). Barcelona, Laertes.

Prof. Andrea Securo

Mg. Alejandra Turtula

La dimensión crítica, subversiva
y transformadora de la maestra jardinera:

una experiencia de organización colectiva de estudiantes y
docentes de Nivel Inicial.

Colectiva Jardineras activas por el cambio social

*Romina Penas- Camila Pedemonte- Martina Senes-
Gabriela Cruz*

**Igualdad, diferencias y singularidades en las acciones de
las educadoras.**

Somos estudiantes-docentes que trabajamos en ámbitos de la Educación Inicial, concebimos a la primera infancia como el periodo donde se conforman las bases para conocer el mundo y construir la identidad propia y colectiva y por eso en primer lugar sostenemos: ser Maestras Jardineras es un acto político. Desde *Colectiva Jardineras activas por el cambio social* nos proponemos llevar adelante un breve recorrido por nuestra experiencia fundacional y la actual, destacando aquellos hitos que conforman nuestra trayectoria y que están en íntima relación con el conflicto del cierre de 29 ISFD (enmascarado en la creación de una universidad “Unicaba”) entendiendo a éste último como un conflicto político, pedagógico y social. Esta coyuntura no solo es actual sino que también pone nuevamente en evidencia y tensión todas las disputas de sentido que atraviesan y configuran al trabajo docente en general y al de la docente de inicial en particular y es por esto que entendemos prioritario historizar, reflexionar, analizar y llevar adelante acciones concretas como aporte a la lucha por la defensa de nuestros ISFD. Tomar la oportunidad de difundir esta experiencia colectiva de organización y resistencia ante

el vaciamiento de nuestros institutos de formación docente (como dos aspectos íntimamente interrelacionados), es parte de esa lucha³.

A lo largo de esta ponencia nos posicionamos como docentes de Educación Inicial productoras de conocimiento, y sujetas políticas, reivindicando no sólo nuestra labor sino también la reflexión, transformación y creación colectiva como actos constitutivos a la vez que revolucionarios de nuestra tarea docente.

Desde estos posicionamientos destacamos que en la enunciación construida para esta ponencia, decidimos incluir a todas las personas y actrices sociales en el género femenino. Por un lado, para visibilizar que dentro del rubro de docentes de inicial, la mayoría somos mujeres, y por otro lado para tomar conciencia de lo invisibilizadas que estamos, mujeres, transgéneros y sexualidades disidentes frente al sistema hegemónico, tanto en el lenguaje cotidiano y académico, así como, en aquellas enunciaciones que circulan en el ámbito profesional de tendencia hegemónica. (Butler 1990). Partiendo de los aportes de Austin sostenemos que el lenguaje y el discurso son actos performativos que crean y configuran subjetividades y modos de interpelar y crear la realidad. Para nosotras el lenguaje y su enunciación serán también, en este trabajo y en el resto de nuestras prácticas, un terreno de disputa

Para nosotras, desde siempre, las maestras jardineras cumplimos una función social y política (más o menos asumida según el momento histórico-social), y es por eso que consideramos de suma importancia combinar la reflexión y la producción de conocimiento crítico en integración con la práctica si pretendemos ser agentes de transformación social. Para que nuestras intervenciones pedagógicas habiliten la construcción de subjetividades activas, reflexivas y empoderadas, primero debemos constituirnos nosotras como trabajadoras de la educación activas y reflexivas en pos de empoderarnos y reapropiarnos de nuestro trabajo y el producto del mismo: el conocimiento pedagógico. Se trata de la batalla por corrernos del rol (adjudicado y reforzado desde varios campos y actores) de meras re-transmisoras de información para asumir el lugar de intelectuales, como menciona Henry Giroux:

³Las ideas principales de este de este trabajo fueron presentadas originalmente en el marco del Congreso Nacional - Ciencias sociales a 100 años de la Reforma Universitaria FCS – UNC, en la ponencia “A cien años de la Reforma Universitaria ni un paso atrás en la autonomía y la democratización de los ISFD”

“El hecho de ver a los profesores como intelectuales nos capacita para empezar a repensar y reformar las tradiciones y condiciones que hasta ahora han impedido que los profesores asuman todo su potencial como académicos y profesionales activos y reflexivos. Creo que es importante no solo ver a los profesores como intelectuales, sino también contextualizar en términos políticos y normativos las funciones sociales concretas que realizan los docentes. De esta manera, podemos ser más específicos acerca de las diferentes relaciones que entablan los profesores tanto con su trabajo como con la sociedad dominante.” (Giroux H., “Los profesores como intelectuales transformativos”)

De este modo, la investigación es un medio para adquirir conocimientos y también una forma de construirlos: **al transformarse la mirada de la investigadora se transforma también su práctica y la lògicahegemònica⁴ a partir de la cual se elabora el saber y se lleva a cabo el proceso de formación de las nuevas generaciones. Esta se ve así trastocada, interpelada y modificada.**

A este respecto y en tanto **trabajadoras** de la educación es que nos posicionamos desde la teoría marxista para comprender y echar luz sobre la raíz que engloba a todas las problemáticas anteriormente mencionadas y que nos permite, a su vez, ligar nuestras luchas y reivindicaciones con las del conjunto de la sociedad y *para* el conjunto de la sociedad. Entonces, ser trabajadoras asalariadas en una sociedad capitalista no sólo determina una matriz económica de la forma específica que adquiere nuestro trabajo, sino que en base a esta se determinan otras relacionadas con el sentido de ese trabajo. Al respecto tomamos una cita de González, H. que explica:

“Los trabajadores se defienden colectivamente y organizados porque el conflicto está en la misma base de la relación con el empleador: su sometimiento a la condición de empleados asalariados. Una condición -producto y parte inescindible del proceso histórico a partir del cual el modo de producción capitalista devino hegemónico en el mundo- que está asentada, fundamentalmente, en el poder del empleador para

⁴ Entendemos el concepto de Hegemonìa desde los aportes de Gramsci (1998) y Huergo, J. (2000) como el proceso mediante el cual una determinada forma de entender, pensar, conocer y aceptar (como natural) la realidad es internalizada y reproducida por los dominados a partir de la coherción ejercida por diversos mecanismos de poder que pretenden garantizar y legitimar las formas de vida de las clases dominantes. A partir de esta idea podemos pensar en los procesos políticos ya no relacionados con la fuerza sino con el sentido, con la producción de determinados sentidos. La tarea docente està atravesada también por estas disputas hegemónicas.

determinar el sentido del trabajo, para apropiarse del producto del trabajo y para ejercer control sobre el proceso de trabajo.” (González, H. 2009).

Volvemos a remarcar aquí que el producto de nuestro trabajo como maestras jardineras es el conocimiento producido en la práctica para la educación de las primeras infancias. Producto que se nos es apropiado y por cuya reapropiación nos organizamos y luchamos.

Primeros encuentros

Movilizadas por la necesidad de cuestionarnos y cuestionar la situación de las infancias en general, nuestra formación en los profesorados y nuestra incidencia a nivel social, es que apostamos a construir un espacio colectivo donde tuvieran protagonismo la comunicación y reflexión acerca de nuestra tarea docente y de nuestro rol como educadoras de las más pequeñas en una sociedad capitalista, patriarcal y adulto céntrica. Comenzaron a surgir en nosotras signos de interrogación y preguntas sobre las conceptualizaciones inherentes a nuestro trabajo (y sus funcionalidades a nivel social) y las posibles líneas de acción para reivindicar y transformar nuestras prácticas.

Cuando **se educa se construye subjetividad tanto individual como colectiva**. Aún más, **diferentes prácticas educativas** (diferentes en términos cualitativos) **marcan** también **diferencialmente qué tipo de subjetividades** se van moldeando y con qué estratos de la sociedad se espejan las mismas. Y es esta precisamente la disputa en la que nos consideramos insertas de forma activa y a partir de la cual organizamos nuestra lucha. Por eso afirmamos que nuestra práctica no es neutra sino política, que como maestras del nivel inicial nos paramos -más o menos conscientemente- siempre desde determinados paradigmas pedagógicos para construir las relaciones con nuestras alumnas, y que nuestras representaciones acerca de la función social de la educación, de las infancias y de lo social sobredeterminan nuestras didácticas. Estos procesos, estas prácticas que configuran verdaderos bloques de saber-poder no son construcciones individuales, sino políticas e históricas. El saber que determina la práctica se encuentra entonces conformado por la articulación de diferentes áreas del conocimiento y de la acción humana.

La *Colectiva Jardineras - Activas por el cambio social* surge desde el encuentro entre estudiantes y docentes de la Educación Inicial en los distintos espacios por los que transitamos, aportamos y construimos; nuestros profesorados han sido el lugar privilegiado de primeros encuentros que se fueron replicando - luego- en los espacios laborales y de militancias.

Muchos de estos primeros intercambios tenían como foco los contenidos y prácticas que traíamos de nuestro paso por los profesorados: sus virtudes y carencias. No sólo trabajábamos sobre lo que veíamos en las salas a donde íbamos a realizar las prácticas sino lo que nosotras -como sujetas transitando el nivel terciario- vivenciamos como estudiantes.

Recapitulando esos primeros pasos y andares, llegamos a un punto clave: pese a la existencia de centros de estudiantes y distintos tipos de organizaciones estudiantiles poco y nada había referente al Educación Inicial, y nos vimos frente a frente con la vacancia y la necesidad urgente de articular, sistematizar, problematizar y sobre todo poner a circular este mar de inquietudes y deseo de activar un cambio social en el nivel y en la sociedad -que trajera consigo priorizar la existencia de infancias dignas y garantizar su derecho a la educación- y a su vez visibilizar nuestra labor docente y reivindicarnos como actrices sociales y políticas. Estábamos decididas a retomar una *lucha histórica* con una genealogía trazada por luchadoras incansables de nuestro nivel como Rosario Vera Peñaloza y Hebe Duprat de San Martín, quienes dieron pelea por el acceso y permanencia de las más pequeñas a instituciones educativas de calidad.

Esta tremenda tarea, nos condujo hacia la elaboración de una simple (por su tamaño) pero compleja (por su contenido) sistematización de lo que hoy es el *Manifiesto Jardineras*. Dicha sistematización constituye *nuestro documento fundacional, es decir, nuestra línea política fundante*. Se trata de un documento integral, que nos abre la puerta para pensar nuestra profesión y prefigurar nuestro rol desde un posicionamiento político, basado en un tipo de construcción de las infancias, de la sociedad, y de los vínculos que queremos construir.

Puesto que nos formamos en pedagogías para la liberación y en didácticas específicas para el nivel, y debido a que intervenimos en un período de la vida en el que las niñas establecen las bases para conocer el mundo y sus complejidades (y en el que se

conforma la identidad propia y colectiva) entendimos que nos sería de utilidad comenzar a elegir e instalar conceptos que nos fueran de referencia al momento de posicionarnos en nuestra práctica, al mismo tiempo que nos sirvieran de invitación constante a la reflexión y al trabajo colectivo.

Entender y concebir a las infancias dignas como diversas, políticas, potentes, capaces, activas, creadoras es una decisión que orienta cualquier tarea que emprendemos. Sobre todo en aquellas destinadas de forma directa a las infancias como son las *intervenciones lúdicas* (las cuales ampliaremos en otra ponencia⁵) donde se asume el juego y a las niñas como protagonistas activas de las mismas desde su específico modo de intervenir y participar en lo social. Siendo nuestro labor en este caso corrernos del lugar adulto céntrico y dejar aparecer aquello que se encuentra oprimido en el cotidiano de las infancias.

Para nosotras el juego es una actividad profundamente rupturista con la realidad ya dada y elaborada por otros, donde se despliegan los primeros y más potentes ensayos en la creación de mundos nuevos que se hacen posibles. El juego es el territorio privilegiado de las infancias, y es nuestra tarea (y obligación) habilitar esos espacios, enriquecerlos y promoverlos sin hegemonizarlos o intentar encauzarlos hacia lugares predeterminados.

A partir de esto, nos aproximamos al segundo concepto/referencia presente en nuestro manifiesto: la **ternura política** como el modo específico en que nos relacionamos con las niñas desde nuestro lugar en la adultez y desde el cual nos aproximamos a ese territorio privilegiado. La ternura política se hace presente en la empatía y en el encuentro, en la mirada que reconoce, la palabra que nombra y que da lugar a que otras se expresen. La ternura política es la indignación ante cualquier injusticia, ante cualquier desamor y frente a cualquiera de las muchas vulneraciones e invisibilizaciones que sufren las más pequeñas; para construir políticamente la ternura encaramos nuestro quehacer docente como una lucha desde las pedagogías críticas, des-coloniales, emancipadoras, dándonos la tarea de erradicar las miradas

⁵ “Intervenciones político-pedagógicas en espacios públicos de CABA, los espacios lúdico-expresivos como aporte para la lucha” también presentada para este encuentro de OMEP.

tradicionales de la enseñanza y de las pedagogías de la tecnocracia, la individualidad y la crueldad.

En estrecha relación con la praxis, atendemos a la **producción de conocimiento** a partir de lo que ocurre efectivamente en las salas (y en los distintos espacios que habitan las infancias) como parte fundamental de nuestra labor docente. Entendemos y sentimos que por mucho que le pongamos el cuerpo a cada situación, poco perdurará si no nos abocamos a la tarea de registrar y sistematizar experiencias y leerlas a la luz de las teorías para generar -luego- intervenciones y conocimientos que desentrañan el presente y avancen hacia transformaciones necesarias. Este trabajo no puede ser sino asumido de forma colectiva. Creemos que esta tarea es urgente, puesto que es inconcebible que la teoría se vuelva prescriptiva de la realidad. Las niñas tienen derecho a ser consideradas con las singularidades que conlleva su existencia en relación al contexto socio histórico político y cultural en que viven y no como meras réplicas de un ideario de infancias que se conserva en marcos teóricos con parámetros e indicaciones de siglos pasados, es decir, desde concepciones y prácticas que las/nos colonizan y que ni siquiera se encuentran elaboradas por quienes trabajan en el día a día con estas infancias.

Esta mirada particular de las infancias, sumado a este modo de hacer que nos propone la ternura política en íntima relación con la producción activa de nuevo conocimiento a partir del encuentro conformativo con otras compañeras, es lo que hemos construido como brújula y herramienta teórico-práctica para hacer y andar en la turbulenta realidad que se nos presenta en las escuelas y en la mayoría de los espacios habitados por las infancias en el marco de la sociedad en la que vivimos.

Primeras acciones

Entendemos, en primer lugar, al trabajo docente como un campo en constante disputa (Bourdieu, 2005, p.225). Los sentidos, caracterizaciones y definiciones que sobre el mismo se producen y circulan en los distintos ámbitos responden y se enmarcan a su vez en relaciones de poder e intereses políticos. Estos sentidos son producto y, al mismo tiempo, consecuencia de las disputas ya mencionadas. Dentro de las distintas producciones de sentido que existen sobre la labor docente podemos identificar una *concepción hegemónica* (Gramsci, 1998, p.37) sobre la cual se edifican y construyen la mayoría de las prácticas que atraviesan el “hacer-docente”. La hegemonía que se

impone mediante diversos modos de acción y construcciones de sentido tiene como una de sus finalidades legitimar determinadas intervenciones, políticas y relaciones por parte del Estado y otras actrices políticas y sociales en el marco de una sociedad capitalista (explicada anteriormente).

En principio y a modo simplificador podemos identificar dos concepciones actuales sobre el trabajo docente que se encuentran en disputa: La docente como técnica, aplicadora y reproductora de dichos intereses; y la docente como productora de conocimientos y comprometida con las transformaciones de su entorno, en tanto se reconoce como sujeta política. Ambas concepciones (y su consecuente disputa) están presentes en las escuelas, en los ámbitos de formación, en las academias y en la vida social en su conjunto (a través del sentido común).

Actualidad de la colectiva

Las dinámicas adquiridas dentro de la *Colectiva Jardineras* contemplan varios planos de intervención que no se pueden disociar- ya que más bien- son dialógicos y cooperativos entre sí. i) Las intervenciones sobre la realidad social, política y educativa, ii) los abordajes críticos y fundamentados sobre las infancias dignas, libres y transformadoras, iii) la reflexión y análisis permanente sobre nuestra propia formación como mujeres educadoras.

Nos organizamos en reuniones abiertas a las estudiantes y docentes de educación inicial que estén interesadas en participar y reflexionar sobre su propia práctica y la situación coyuntural que la condiciona. Estos espacios de encuentro son privilegiados para dialogar, reflexionar y pensar posibles líneas de acción y transformación social. Allí compartimos ideas, experiencias, objetivos y nuevos proyectos.

Construimos estrategias comunicacionales que nos conectan no sólo con otras compañeras estudiantes y docentes del nivel inicial, sino también con la sociedad en general y con movimientos y organizaciones en particular, para generar un diálogo y un intercambio. Nuestros profesorados, las redes sociales, las radios de medios de comunicación alternativos y comunitarios, las plazas públicas, las calles, las movilizaciones, son los espacios que habitamos y elegimos para visibilizarnos e ir tejiendo redes con otras actrices de la realidad social.

Hoy en día realizamos **intervenciones lúdicas** en diferentes plazas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el fin de garantizar espacios de juego y creaciones lúdicas para las infancias, a partir de las cuales puedan hacer suyo el espacio público (que les es negado cotidianamente). Estas intervenciones permiten recrear aquello que hacemos en los jardines, visibilizarlo y compartirlo con las niñas y las familias, también habilitar espacios privilegiados para el intercambio y el diálogo: charlamos sobre nuestras concepciones, modos de entender a las infancias y a la docencia en el nivel, así como difundimos información sobre el intento de desintegración de los 29 ISFD y diferentes problemáticas que atañen al nivel: como por ejemplo la falta de vacantes en los jardines. A su vez estas intervenciones son espacios que habilitamos para nuestra propia formación en el marco de un trabajo autónomo y colectivo.

.Así mismo, siendo nuestros profesorados nuestro primer espacio de anclaje territorial, es que intervenimos en los espacios de organización estudiantil existentes en cada uno: nuestros centros de estudiantes. Participamos llevando nuestra voz y la de la *Colectiva*, puesto que entendemos que estos espacios son fundamentales para nuestra construcción como sujetas sociales y políticas, como estudiantes y futuras docentes; a partir de nuestra participación en estos espacios buscamos aportar a la politización de las compañeras y del Nivel Inicial, ya que nos consta que muchas veces la concurrencia de compañeras del nivel es escasa.

Los gremios estudiantiles, para muchas de nosotras, han sido nuestra primer experiencia de organización, donde hemos tejido lazos con otras y llevado a cabo nuestras ideas y luchas. En la medida en la que construimos también desde esos espacios, es que buscamos erradicar todas las concepciones explícitas y solapadas de patriarcado que aún pudieran persistir en nuestros gremios estudiantiles. La voz de las mujeres se hace más imprescindible que nunca, visibilizando nuestras luchas y presionando para que sean también las luchas de los centros. Intervenimos por ello desde una perspectiva feminista crítica y descolonial, en la medida que apelamos a la construcción de centros horizontales y donde la participación de todas es real y no solo una palabra bonita.

Nos **manifestamos en las calles contra toda injusticia** participando de cada movilización que consideramos importante y necesaria para garantizar nuestros

derechos en relación a la educación pública y también como sujetas sociales, difundiendo nuestra adhesión mediante diferentes comunicados auditivos y escritos.

Incidencia de la Colectiva en el conflicto por el cierre de los 29 ISFD

A fines de noviembre del año 2017, el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, gobernada por Horacio Rodríguez Larreta del PRO, anunciaba a través de los medios de comunicación y a los empresarios un proyecto de ley que pretende crear una universidad de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (a la cual llaman UniCABA), lo cual implica la desintegración y el cierre de los 29 institutos de formación docente de dicha ciudad (que incluye a profesorados del nivel inicial, primaria, secundaria, modalidades especial y artística) y de la “Escuela de Maestros”.

Este proyecto de ley es un evidente retroceso de lo que hace 100 años se viene construyendo en los espacios educativos de nivel superior: “El proceso de lucha y organización estudiantil conquistó en 1918 la reforma del estatuto de la Universidad de Córdoba. Con ella, se dio formalmente origen al cogobierno universitario; los órganos colegiados de gobierno pasaron a integrarse con profesores titulares, suplentes y estudiantes”. (Rikap, 2017, p.2) Si bien el proyecto de ley no omite la existencia de dicho órgano, la creación de la Universidad significa en términos reales la destrucción de 29 consejos directivos y su reemplazo por uno solo, cuyo rector de esta universidad sería elegido directamente por el poder ejecutivo. Es una operación simple: una única estructura política garantiza mayor control y dominación por parte de las autoridades gobernantes.

Como *Colectiva Jardineras*, nos interesa poner en discusión el trasfondo político, económico y pedagógico que conlleva esta medida, y despejar algunas falacias que el gobierno intenta plantar a través de un discurso hegemónico y generador de sentido común (para nada ingenuo) que tiende a dividirnos como sociedad.

En primer lugar **nos oponemos a la visión elitista que supone que un título universitario garantiza una educación de mayor calidad, desprestigiando así nuestros Institutos formadores.** Nuestra carrera nos otorga un título de grado que es tan válido como el de cualquier carrera universitaria ya que el mismo pertenece al sector de educación superior y que a su vez tiene validez nacional, aspecto que no

está garantizado en la Unicaba. En segundo lugar, **la creación de la universidad de formación docente es ante todo una política de ajuste que responde a fines económicos y apunta a la flexibilización laboral.** La centralización de 29 institutos en uno solo implica el despido de centenares de docentes y no docentes, y a su vez la supuesta “innovación pedagógica” (que le daría carácter virtual a muchas cátedras) no sólo pretende volver dispensable e innecesario el trabajo de nuestras docentes, sino que también significaría una enorme profundización de la flexibilización laboral por medio de contratos precarizados, vulnerando nuestros derechos como trabajadoras.

En tercer lugar, desde nuestra perspectiva político-pedagógica, repudiamos las declaraciones del Jefe de gobierno Horacio Rodríguez Larreta y le respondemos conciso y breve: **No falta vocación, faltan condiciones dignas de trabajo. Basta de culpabilizar a los docentes por los problemas estructurales del sistema educativo. Que el estado se haga responsable y destine el presupuesto correspondiente para las políticas públicas necesarias.**

Nos alertamos por el grado de improvisación y desconocimiento existente (evidenciado en estos “PowerPoint” sobre la supuesta “universidad docente”) por parte del gobierno acerca de tres puntos principales de nuestra carrera:

1) **El trabajo y la dinámica colectiva** son contenidos centrales en nuestros Institutos formadores, en el encuentro e intercambio con otras, en las clases con nuestras docentes, el diálogo cotidiano, con la mirada, la expresión, las críticas y aportes de una a otra (Freire, 2010). Aspectos que a su vez son nodales en las instituciones educativas y en el trabajo con las niñas pequeñas y que deben aprenderse en tanto saberes valiosos que ocurren desde el vínculo pedagógico cara a cara (Ansalone y Santarén, 2002; Violante, 2006) Entonces denunciamos el nuevo modelo de formación docente que pretende instalar el PRO porque responde a un paradigma de la individualidad que desconoce por completo las formas del trabajo docente.

2) **La producción científica está presente de diferentes maneras en nuestros institutos.** Las experiencias en investigación que desarrollamos dentro de las asignaturas permiten concebirse como intelectuales y no sólo como meras técnicas y aplicadoras (Terigi, 2012). Nuestras formadoras acceden a sus cargos por concursos que ponderan la producción y titulación en investigación educativa. Asimismo

nuestros institutos desarrollan líneas de investigación innovadoras que son avaladas y subsidiadas por diferentes agentes, entre ellos el Ministerio de Educación.

3) **La participación para una ciudadanía crítica y reflexiva** en los espacios de autonomía y cogobierno de los Institutos así como nuestra participación en los Gremios/Centros de estudiantes. Denunciamos que la supuesta universidad docente es parte de un ataque sistemático hacia las distintas formas de politización/organización de las juventudes dentro de los profesorados: consejos directivos, centros de estudiantes y redes construidas entre los distintos niveles educativos.

Respecto a nuestro **Profesorado de Educación Inicial se pone en peligro la especificidad de nuestra formación ligada a la concepción y las particularidades de las primeras infancias.**

Desconocemos los contenidos específicos y las perspectivas desarrolladas para el estudio de las infancias que estarían presentes en esta formación docente del “futuro”. Son un misterio las perspectivas que estructuran las materias como *juego en la educación inicial, problemáticas de la educación inicial, políticas para las infancias, educación sexual integral, espacios de definición institucional (EDIS)* destinados a la investigación y/o problematización de la primera infancia. A este respecto no es menor el dato de que ningún especialista en educación ha participado en el “diseño” de esta propuesta.

A su vez, destacamos una de las particularidades de la práctica docente del nivel inicial desarrollada desde los Institutos: su territorialidad (Segato 2007). Los Departamentos de Aplicación se encuentran articulados con los jardines del propio edificio escolar y con los jardines de distritos escolares aledaños, resultando absolutamente inviable la centralización en una sola universidad para toda la CABA. Denunciamos que en la actualidad las practicantes de taller III y Residencia en muchas ocasiones están confinadas a realizar sus prácticas en jardines de gestión privada o centros de primera infancia (CPI). La gestión de PRO no construye jardines maternales desde hace años en la jurisdicción de la CABA.

A modo de ir concluyendo

Hasta aquí hemos descrito y compartido nuestro posicionamiento e intervenciones que desplegamos a varias escalas: en nuestros profesorados, en las calles, en las plazas de los barrios y con otras educadoras, organizaciones y movimientos. Nos concebimos atravesadas por la realidad y construimos estrategias colectivas para transformarla.

Entendemos nuestra participación en este Congreso como una disputa más, entre las tantas que damos en diversos espacios en los que nos presentamos. Sabemos que la academia es también un lugar donde se crea hegemonía pero también donde se puede desplegar, a veces de modo accesible, a veces buscando intersticios, una suerte de contrahegemonía, aquella que intenta disputar conceptualizaciones históricamente arraigadas, que logra arrebatarse al sentido común, donde desarmamos lo que han hecho de nosotras.

Llevamos las banderas de la construcción del conocimiento crítico y la democratización del saber, porque como docentes esas son las primeras responsabilidades y obligaciones que asumimos. Y mientras desplegamos este trabajo colectivo, que intenta transformar la realidad, es que nos reconocemos como sujetas políticas y a nuestro trabajo docente como un acto político que puede transformar nuestra sociedad.

Bibliografía consultada

- Ansalone, C y Santarén, S. Experiencias de lectura en el jardín maternal: Otro modo de pertenecer y estar en el mundo. Fundamentos del proyecto “Trabajando para la diversidad de desde la Formación inicial”. Año 2002
- Bourdieu, P. (2005) *Cuestiones de sociología*. España, Barcelona Básica de Bolsillo
- Butler, J. (1990) *El género en disputa*. El feminismo y la subversión de la identidad. Editorial Grupo Planeta. España
- Freire, P. (2010) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XX, Buenos Aires Argentina
- Gramsci, A. (1998) *Para la reforma moral e intelectual*. España, Madrid. Los libros de la Catarata
- González, H., Spessot, A. y otros (2009). *Reconociendo nuestro trabajo docente. Un diálogo entre teorías y prácticas*. Serie Formación y Trabajo Docente. Buenos Aires. Ediciones CTERA.
- Huergo, J. (2000) Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación. Ficha de cátedra. Facultad de. Periodismo y Comunicación Social, UNLP

- Rikap, C. (2017) La autonomía universitaria como autogobierno: ¿crisis de representatividad en la Universidad de Buenos Aires? *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*. Recuperado de <https://e-revistas.uc3m.es/index.php/CIAN/article/view/3944/2513>
- Segato R. L. (2007). *La Nación y sus Otros: raza, etnicidad e diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Buenos Aires. Prometeo.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento Básico. VIII Foro latinoamericano de Educación. Fundación Santillana.
- Violante, R (2006) *Cómo enseñar a los más pequeños*. Disponible en <http://www.educared.org/global/educrianza>