



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 1 Coordina: Marta Susana Villafañe

Biblioteca Itinerante: Trazando vínculos, Construyendo caminos. Anabela Melisa Martin, Adriana Lucía Fiorino, María Soledad Martín, Cecilia Noel Angelini. ICES N° 9145. Venado Tuerto. Santa Fe - Argentina.

Un enfoque del lenguaje audiovisual en la formación docente: Una experiencia de animación en el Ateneo Ambiente y Sociedad con alumnas de 4to año de Profesorado de Educación Inicial. Emanuel Alejandro Coronel, Vilma Analía Paz, María Cecilia Carreras. Escuela Normal N°32. Santa Fe, Santa Fe - Argentina.

Cuidado de la salud- prevención de accidentes - Educación para la Salud - Educación Sexual Integral. Grasiela Carreras, Beatriz Britos. Biblioteca Bernardino Rivadavia y sus anexos - Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral. Villa María. Córdoba - Argentina.

Aportes de la educación emocional en la creación de contextos inclusivos. Ana Rut Kurtzbart. Taller somos maestros. CABA - Argentina

Si, aprendió a caminar en la sala de 5 y participó de exhibición gimnástica. Derribando barreras para la inclusión y el desarrollo integral. María Luisa García Martel, Flavia Emilce Vallejos, Margarita Cristina Ortiz. Resistencia. Chaco - Argentina.

Nines. Una mirada pedagógica con perspectiva de género. Juan Ignacio Salcedo, Nadia Elizabeth Morales. Escuela Infantil La Huella. Jesús María. Córdoba - Argentina.

***INSTITUTO CATÓLICO SUPERIOR PARTICULAR
INCORPORADO N° 9145. I.C.E.S.***

PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL

PROYECTO:

“Biblioteca Itinerante: trazando vínculos, construyendo caminos.”

***Docentes Responsables: Licenciada Adriana Fiorino,
Prof. María Soledad Martin, Prof. Cecilia Angelini,
Prof. Anabela Martin.***

***Participantes: Profesores- Alumnas 1° a 4° Año del
Profesorado de Educación Inicial.***

***Destinatarios: Jardines de Infantes Asociados al
Trayecto de Práctica Pedagógica, Merenderos barriales,
Plaza Juan Pablo II, Hogar Familia, Comunidad de
Venado Tuerto.***

AÑO DE INAUGURACIÓN: 2017



PONENCIA “Biblioteca Itinerante: trazando vínculos, construyendo caminos”

Temática Seleccionada: Experiencias de lectura comunitaria en bibliotecas y centros culturales.

“... a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de la liberación que puede tener la palabra... No para que todos sean artistas, sino para que nadie pueda ser esclavo”.

Gianni Rodari

Problemática:

Los niños y niñas en situación social vulnerable tienen escasos medios de acceder a los bienes culturales que les propicia la literatura.

Las alumnas en formación superior muestran debilidades en la expresión oral y la lectura significativa.

Este Proyecto tiene como objetivos

- Conocer los efectos subjetivantes de la literatura infantil, habilitando la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial.
- Propiciar un encuentro con la lectura entre las alumnas de formación superior y los niños en edad escolar.
- Favorecer la expresión oral a través de la lectura en voz alta.

RESUMEN:

El Proyecto Biblioteca Itinerante nació a partir de la necesidad de conocer los efectos subjetivantes de la literatura infantil. Las autoras Ana Bloj, Ana Maschio y Analía Musumano, pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario,[1] narran en su obra “El revés del reino”, experiencias llevadas a cabo a partir de obras de literatura infantil en barrios “marginales” de la ciudad de Rosario. Las mismas sostienen que en una sociedad donde la exclusión social es norma, en una cultura que sólo desea la desaparición de los “marginales”, el deseo de muerte se inscribe en el inconsciente de los niños como discurso del “Otro” y se expresa a través de pasajes al acto destructivo hacia los demás y hacia sí mismos.

[1] “El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante.” Compilado por Ana Bloj; Ana Maschio; Analía Musumano. Rosario, Laborde Editor, 2009.

En el Instituto de Formación Docente, estamos convencidos de que, si hay un “Otro” minúsculo que pueda escuchar y desear. Si hay otro que permita el juego y la palabra, algo de la violencia devastadora puede hacerle lugar a una acción transformadora. La lectura y reflexión crítica realizada junto a las alumnas de esas experiencias narradas nos motivó a poner en práctica nuestro Proyecto Institucional en la ciudad de Venado Tuerto bajo el siguiente título: *“Biblioteca Itinerante: trazando vínculos, construyendo caminos.”* Este Para ello pusimos en juego recursos literarios en espacios sociales signados por carencias, contextos vulnerables, lo cual se multiplica en los “bordes de la ciudad”, los lugares primarios de llegada de la Biblioteca Itinerante son los siguientes: Plaza Juan Pablo II, Merendero Barrio Villa Casey.

El primer paso realizado para poder poner en práctica el mismo fue realizar la construcción, dentro de la Biblioteca del Instituto Católico Particular Incorporado de Enseñanza Superior N° 9145, un Sector Infantil con carácter móvil que permitiese trasladar los libros en la Biblioteca Itinerante. Este proyecto se puso en práctica en el mes de abril del año 2017, desde las cátedras Literatura y su Didáctica, Taller de Comunicación y Expresión Oral y Escrita, Taller de Resolución de Problemas (en un principio, luego se fueron sumando otros espacios curriculares y organizaciones sin fines de lucro), materias pertenecientes al Profesorado de Educación Inicial en articulación con la Biblioteca Institucional. Los materiales utilizados fueron aportados por alumnas y docentes. La estructura de la Biblioteca se armó a partir de un antiguo mueble que transportaba un televisor, los “armarios” fueron confeccionados a partir de cajones de madera “reciclados” por las alumnas.

La Biblioteca que quisimos construir se identifica con un espacio en el que los niños aprendan a buscar, descifrar, conocer, disfrutar de los conocimientos, y en el que todos los miembros de la comunidad pueden acceder libremente a la cultura. Queríamos construir una Biblioteca **viva**, un espacio para la relación, la participación, la comunicación, el aprendizaje, desde donde emanen actividades dirigidas a todos, con las que disfruten todas aquellas personas que forman parte de la comunidad, fundamentalmente niños y niñas en situación de vulnerabilidad social, económica, emocional. La Biblioteca Itinerante promovió la llegada al libro y la animación a la lectura en sitios en los que no se accede a las bibliotecas por razones geográficas, sociales o económicas. Estos sitios fueron, en principio: Plaza Juan Pablo II, Merendero Barrio Villa Casey, centros que atienden a niños y niñas en contextos vulnerables y trabajan en articulación con ICES.

La Biblioteca es un vehículo equipado como biblioteca circulante y también un pequeño centro cultural que cuenta con material bibliográfico y un teatrillo de títeres. Las actividades que se realizaron durante las visitas fueron las siguientes:

- Lectura de cuentos pertenecientes a diversos géneros
- Puesta en escena de obras de títeres
- Construcción de títeres
- Actividades plásticas.

La visita de la misma comprende una jornada (mañana o tarde según necesidad), con una duración aproximada de dos horas y media. Los responsables del desarrollo de las actividades son docentes del I.C.E.S N° 9145 y alumnas del Profesorado de Educación Inicial, 1° a 4° año.

Las actividades están centradas en una mirada preventiva, entendida como práctica social en un sentido amplio, lo que conlleva la constitución de un equipo de trabajo interdisciplinario e interinstitucional. Participan de las mismas docentes de las cátedras Literatura y su Didáctica, Taller de Comunicación y Expresión Oral y Escrita, Taller de Resolución de Problemas, Área Estético Expresiva, Movimiento y Cuerpo I y alumnas de 1° a 4° año del Profesorado de Educación Inicial, en articulación con la Biblioteca del Instituto (Sector Infantil), la Biblioteca Popular de la Ciudad “Juan Bautista Alberdi”.

Las propuestas se planificaron como un espacio de intercambio, teniendo en cuenta que las alumnas del profesorado participen de eventos abiertos y flexibles, dado que nuestro propósito es rescatar los sentidos y significaciones propias de aquellos con quienes trabajamos.

A partir de un acercamiento directo con la población de niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial, se convoca a las alumnas. En ese acercamiento se intenta poner en juego la literatura infantil como recurso para la potenciación de la apropiación de los bienes culturales en la población seleccionada. Niños y Niñas que concurren a la Plaza Juan Pablo II, pertenecientes a barrios en situación de vulnerabilidad psicosocial, que asisten a los hogares familia.

Esperamos que quienes comiencen la lectura de esta propuesta puedan apreciar la iniciativa que tiene como soporte al Instituto Católico de Enseñanza Superior N° 9145 de la ciudad de Venado Tuerto, Santa Fe y como referentes a niños y niñas pertenecientes a contextos vulnerados. Este Proyecto intenta humildemente, a partir de la literatura, abrir un espacio para que la niñez pueda ser escuchada y revalorizada.

MARCO TEÓRICO

Las líneas teóricas que funcionan como marco teórico-referencial del Proyecto son: Perspectiva Psicoanalítica de Bruno Bettelheim, aportes teóricos de Michele Petit, María Teresa Andruetto y Nancy Romero.

Bruno Bettelheim¹ se ha dedicado especialmente a indagar este tema desde la perspectiva psicoanalítica. En una de sus investigaciones, se aboca particularmente a explorar por qué los cuentos populares resultan tan valiosos en la educación de los niños. A diferencia de la literatura de adultos, en la literatura para niños el adulto-lector o relator- cobra un lugar sumamente relevante. Los padres, cuidadores y educadores de los niños tienen en este aspecto una misión referida no sólo al alivio de tensiones o

¹ BETTELHEIM, Bruno. “Psicoanálisis de los cuentos de hadas”.

angustias a partir de los conflictos infantiles, sino también en lo que hace a la transmisión de la herencia cultural. El cuento de hadas permite la transmisión de un orden moral no a través de conceptos éticos abstractos, sino por medio de lo que se presenta tangible y concreto. Habla de los fuertes impulsos internos del niño de un modo que él mismo puede comprender inconscientemente, sin quitar importancia a las luchas internas que comporta el crecimiento.

Para la profesora Michéle Petit, el encuentro de una persona consigo mismo a través del leer se hace posible de la mano de un mediador, de un facilitador que fortalecido por su propia experiencia, ha reconstituido un marco y una atmósfera susceptibles de volver la cultura escrita deseable. La lectura se piensa como un trabajo de la mediación, de la difícil posibilidad de la mediación entre las lenguas, entre los individuos, entre las culturas². Petit reflexiona acerca de la construcción del sujeto a partir de la lectura, nos pareció importante repensar en este trabajo el rol del mediador.

Para seguir analizando el rol del mediador en torno a la lectura retomaremos las palabras de María Teresa Andruetto³ la cual plantea que los docentes podemos ofrecer libros y diseñar estrategias de lectura, pero servirán de poco si desactivamos su cualidad de transformarnos, de incomodarnos, de hacernos pensar. La práctica de lectura no es neutral, implica proponer al lector un cambio, una toma de postura, un posicionamiento, experimentación. Leer/escuchar/escribir es abrir para nosotros y para otros un camino de libertad.

Andruetto recuerda lo que una vez escuchó decir a una maestra: “quiero ser un puente sencillo entre los libros y mis alumnos”. Pensar en un maestro como un puente entre lo que antes hubo y lo que vendrá, un puente a través del cual se produce un encuentro. Convertirnos en un puente no es una tarea mecánica, ni ingenua, ni exenta de ideología. Somos lo que hemos vivido y leído, y somos el resultado de poner en cuestión eso que vivimos y leemos.

En la actualidad, sostiene Nancy Romero⁴, tenemos más oportunidades de lectura que vuelven el acto de leer más complejo. En el ecosistema comunicativo en el que estamos insertos accedemos a más textos y participamos en más prácticas letradas que sustituyen formas habladas de interacción-. Los sms, el e-mail, el chat, las redes sociales. Leemos de maneras más diversas utilizando artefactos más variados, en varios idiomas y con multimodalidad. El docente debería poner en diálogo la cultura escolar con las culturas infantiles y juveniles y sus vínculos con los medios. La combinación de las formas

² PETIT, Michéle. “Al principio fue la experiencia lectora del Otro.” Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación (2012) FLACSO.

³ ANDRUETTO, María Teresa y LARDONE, Lilia (2011) El taller de escritura en la escuela” Córdoba, Comunicarte.

⁴ ROMERO, Nancy. “El texto escolar en la escuela actual”. Diploma Superior en Lectura, Escritura y Educación (2012) FLACSO.

tradicionales de lectura y las prácticas letradas nuevas plantean retos al lector. Presenciamos una mutación, un cambio en el modelo de lector que teníamos conocido, que hemos sido y\o que hemos formado. La actualidad de las aulas nos invita a “leer” al nuevo tipo de lector, el que vive sumergido en las nuevas tecnologías y también al que aún no tiene acceso a ellas. Formamos parte de un mundo textual que requiere de la obligación de enseñarlo a la vez que se incorporan los nuevos modos.

¿Cómo y para qué leemos en la actualidad? Cómo, proponiendo al lector una toma de postura, un posicionamiento, un cambio, funcionando como mediadores para lograr el encuentro. Para qué leer, leer fundamentalmente para abrir un camino de libertad. Entonces, ¿Qué aporta la literatura infantil a los niños en situación de vulnerabilidad psicosocial? Clara Schejtman; Graciela Guzman y Alicia Dubkin (2005), en la investigación titulada “Regulación afectiva en la primera infancia y su relación con la simbolización en niños en situación de riesgo social” revisaron los efectos que las situaciones de marginalidad y exclusión de los padres producen en la estructuración psíquica y en los procesos de simbolización del niño. Entre ellos destacan la precariedad en los investimentos libidinales y las identificaciones que ocasionan fallas en la constitución yoica del niño y se manifiestan en dificultades vinculares y de aprendizaje. La complejidad de la realidad actual atraviesa nuestra cotidianeidad. ¿Cómo transmitir a niños y niñas el legado de múltiples historias? ¿Cómo recuperar la identidad? El mundo de la literatura es un enlace posible, permite abrir una puerta a la imaginación y la aventura, habilitar la creación de imágenes interiores, permitir la emergencia de miedos y temores infantiles, acompañar el ingreso al mundo de la fantasía.

Los objetivos que guían nuestro Proyecto son los siguientes:

- a) Poner en juego la literatura infantil como recurso para la potenciación de la apropiación de los bienes culturales en niños y niñas en situación de vulnerabilidad psicosocial dentro de la población seleccionada.
- b) Permitir a los niños y niñas la posibilidad de elaborar en el plano de la fantasía los conflictos y temores de la vida real.
- c) Producir un acercamiento al mundo de la literatura infantil, brindar a partir de la misma la posibilidad de afrontar el proceso de crecimiento y ciertas situaciones traumáticas, mediante elemento que le permiten elaborar las vicisitudes propias de la infancia.
- d) Inculcar y fomentar en los niños y niñas el hábito y el placer de la lectura, el aprendizaje y la utilización de la biblioteca;
- e) Ofrecer oportunidades para realizar experiencias de creación y utilización de textos literarios a fin de comprender, desarrollar la imaginación y entretenerse;
- f) Construir una Biblioteca **viva**, que sea espacio para la relación, la participación, la comunicación, el aprendizaje, desde donde emanen actividades dirigidas a todos, con las que disfruten todas aquellas personas que forman parte de la comunidad, fundamentalmente niños en situación de vulnerabilidad.

ACTIVIDADES

Por las características evolutivas de los grupos de edad a los que se dirige el programa, proponemos un enfoque metodológico fundamentalmente activo, que permita la construcción de aprendizajes significativos. La intervención consiste en poner a los niños y niñas en contextos adecuados en los que se generen procesos de construcción, se favorezcan las situaciones comunicativas y se puedan trabajar habilidades y comportamientos. Los procedimientos serán:

- 1) El Juego: En especial, el juego simbólico, el juego sociodramático y el juego cooperativo, los cuales favorecen avances cognitivos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la mejora de la comunicación verbal.
- 2) Dramatizaciones: que proporcionan un trabajo en “contextos protegidos” en los que los sentimientos no son reales. Esta estrategia facilita la toma de conciencia y comprensión de diferentes puntos de vista.
- 3) Puesta en escena de obras de títeres.
- 4) Dinámicas grupales y personales.

El proyecto se puso en marcha en el 2017, en la Plaza Juan Pablo II, en diferentes épocas del año visitó el merendero del Barrio Villa Casey, la sala de internación infantil del Hospital Regional Gutiérrez, las escuelas Taller de Nazareth, Cultura Inglesa, N° 6253 “Rural de Runciman”. Este año se retoma la experiencia debido a las demandas sociales que emergen y a la convocatoria de organizaciones de la ciudad.

1) **Estaciones:** Cuando la Biblioteca Itinerante participa en diversos espacios, se habilitan varias estaciones:

- Cuentos para Escuchar
- Cuentos para Mirar
- Cuentos para Dibujar.

Los niños pueden elegir a qué estación asistir.

2) **Alfonso Esponjoso**

Duración de la actividad: Una sesión de 30 minutos.

Materiales:

Muñeco de peluche grande y con brazos largos, puede ser un oso u otra elección de las coordinadoras de la actividad.

Objetivos:

Ser capaz de detectar necesidades de apoyo emocional en sí mismos y en sus compañeros.

Competencias que se desarrollan:

Autoconocimiento emocional. Valoración adecuada de uno mismo y de los demás.

Descripción de la actividad:

Presentamos ante los niños y niñas presentes en la Jornada de Trabajo a Alfonso esponjoso. Alfonso es un muñeco de peluche grande, con brazos grandes al que da gusto abrazar. Alfonso invitó a cada uno de los presentes a presentarse, se les solicitó a cada uno de los niños presentes que dijeran su nombre. Las docentes tenían el suyo escrito en un cartel. Para acabar la presentación de Alfonso se les solicitó a los infantes

que hicieran una ronda alrededor de él para saludarlo, de esa manera el grupo quedará dispuesto en esa forma.

Orientaciones:

El elemento intermediario de un peluche puede ayudar a algunos niños/as a mostrarse efectivamente más abiertos, a mostrar sus sentimientos y a detectarlos en los demás.

3) Actividad 3

Lectura de cuentos tradicionales: “Hansel y Gretel” y “El patito feo”. Se realizó una lectura grupal y luego se les solicitó a los niños expresar sus reflexiones en relación a lo narrado. Divididos en dos grupos se les solicitó que confeccionen un títere para representar un fragmento del mismo en el teatrillo ubicado en la Biblioteca Itinerante.

Duración de la actividad: Una sesión de 45 minutos.

Materiales:

Libro de cuentos, materiales para la elaboración de títeres: tela, plasticola, brillantina, etc.

Objetivos:

Los cuentos tradicionales permiten al niño encontrarse con una realidad no exenta de dificultades. El cuento, usualmente avanza de manera similar a cómo el niño ve el mundo, ya que describen obstáculos y pruebas a los protagonistas que siempre resultan en un final feliz, muestra las batallas que debe librar para buscar la solución a los problemas.

Competencias que se desarrollan

El cuento es portador de valor en sí mismo, permite al niño aceptar sus sentimientos dispares y ambivalentes, de manera que cada uno de ellos ocupe el lugar que le corresponde, en vez de formar un conjunto incoherente y confuso. Esto es así ya que en él, no existen personajes que sean buenos y malos, valientes y cobardes o felices y desgraciados al mismo tiempo; los sentimientos están claramente diferenciados y representados en diferentes personajes.

4) Actividad 4:

Mi historia

Las coordinadoras elaboraron una ficha personal a modo de cuento, a fin de que cada niño pudiera plasmar lo más significativo de su historia. Cada niño/a completó la ficha y luego fueron colocadas en un mural grupal.

FICHA

Título del cuento: La historia de _____

Había una vez una nena/nene que se llamaba _____.

Tenía _____ años. El día de su cumpleaños era _____. Su escuela se llamaba _____. Cursaba _____ año. Lo que más le gustaba de la

escuela era _____. En la televisión sus programas favoritos eran _____.

_____ Su juego preferido era _____.

_____ El cuento que más le gustaba era _____ y se lo había contado _____.

El personaje de cuentos que más le gustaba era _____. Era una niña/o que se divertía _____ y pasaba la mayor parte del día con _____.

Pensaba que cuando fuera grande iba a ser _____. Lo que lo/la enojaba era _____ y le daban mucho miedo las _____.

_____ Se ponía contento/a cuando _____.

Duración de la actividad:

Una sesión de treinta minutos.

Materiales:

Cartulinas, fibras, crayones, papel glasé. Mural fabricado con friselina

Objetivos:

Aprender a valorar las cualidades y los recursos de cada uno.

Competencias que se desarrollan:

Autoconocimiento emocional. Valoración adecuada de uno mismo.

CONCLUSIÓN

Pensar en el Proyecto de Biblioteca Itinerante nos invita a formularnos preguntas: ¿Puede llamársele experiencia a este recorrido? ¿Se puede hablar de la adquisición de un saber de tipo “escolar”? Por momentos pensamos que a partir de la llegada de la Biblioteca se genere un espacio que no solo sea un lugar de paso, sino que permita una detención. Un alto que facilita la configuración de un espacio colectivo en el que cada singularidad pueda recortarse, haciendo en algunos casos un “yo”, con rasgos identitarios diferenciados con las actuales y nuevas formas de subjetivación. Configurar, a partir del trabajo en la Jornada de la Biblioteca, espacios que permitan a niños/as construir y dejar su propio sello identitario. Se trata metafóricamente de una “página” en la que dejaron su marca para que otros accedan a ella en un nuevo pasaje fugaz o a través del agregado de sus líneas personales. En definitiva, se trata de nuevas cartografías, ignorados mapas donde transitar experiencias. Se impone cambiar, sin dejar de lado nuestras vivencias generacionales.

Un enfoque del lenguaje audiovisual en la formación docente:

Una experiencia de animación en el Ateneo Ambiente y Sociedad con alumnas de 4to año de Profesorado de Educación Inicial

Eje elegido: Igualdad, diferencias, singularidades. En la acción del educador

ESCUELA NORMAL GRAL JOSÉ DE SAN MARTÍN Nº 32

Autores:

Emanuel Coronel. Técnico y estudiante del Instituto de Superior de Cine y Artes Audiovisuales N°10 ISCAA, e-mail: ea_sol18@hotmail.com

Cecilia Carreras. Profesora del Taller IV y Ateneo Ambiente y Sociedad, Profesora de Ciencias Sociales, e-mail: cecilcarreras@yahoo.com.ar

Paz Vilma. Profesora del Taller IV y Ateneo Ambiente y Sociedad, Profesora de Ciencias Naturales, e-mail: vilmaanaliapaz@hotmail.com

Fundamentación teórica de la propuesta

En los últimos años, el avance vertiginoso que han mostrado las nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) ha impactado en todos los ámbitos de la vida social. “Las TIC han provocado, o al menos han acelerado, una revolución de amplio alcance en nuestra civilización que gira en torno a la transformación de los mecanismos de producción, almacenamiento, difusión y acceso a la información; en las formas y los flujos comunicativos entre las personas; así como en los lenguajes expresivos y de representación de la cultura y el conocimiento. (Area y Pessoa, 2012)

Esto impacta en la institución escolar y es necesario que esta asuma un rol alfabetizador en relación a las nuevas tecnologías, para aprovechar todo su potencial y que las nuevas formas de expresión tengan lugar en la misma. Acordamos con Area y Pessoa(2012) que: “La alfabetización debe representar un proceso de desarrollo de una identidad como sujeto en el territorio digital, que se caracterice por la apropiación significativa de las competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador”

Los docentes hoy tienen acceso a gran cantidad de información que circula por la web que puede ser utilizada para trabajar con los niños, a su vez, existen múltiples programas y aplicaciones para crear su propio material didáctico. Pero es necesario que los conozcan, los aprendan, los analicen y critiquen en función de sus potencialidades pedagógicas. Coincidimos en que: “El lenguaje iconográfico y audiovisual está inundando los procesos comunicativos de la Red y ello requiere la alfabetización de los sujetos tanto como consumidores de este tipo de productos como en su formación como emisores de forma que posean las competencias expresivas para expresarse con los formatos multimedia y los lenguajes audiovisuales” (Area y Pessoa,2012)

En el diseño curricular para profesores de Educación Inicial, las nuevas alfabetizaciones promueven enseñar lenguajes que no son solamente el oral y el escrito, también plantean la enseñanza de la lectura de imágenes, objetos, artefactos. Por lo que se considera que en la formación docente, de lo que se trata es de trabajar sobre regímenes visuales, para poder analizar lo que es visible y lo invisible como así también los modos y posiciones del mirar y ser visto. Una pedagogía de la imagen debería empezar por entender que las imágenes no son meras cuestiones icónicas, o suponer que alcanza con entender la semiología de una imagen, sino que hace falta entender cómo funcionan en un cierto discurso visual, en una forma particular de llegarnos y conovernos. En la intersección entre la capacidad de ver y los discursos sociales sobre qué y cómo puede o debe ser visto, se configura un cierto régimen de visibilidades que nos convierte en sujetos visuales (Dussel, 2010).

Los docentes que trabajan con niños deben tener acceso a estos lenguajes y aprender herramientas para poder crear su propio material audiovisual. Ésta es también una manera de promover un espacio de encuentro con el arte, mediatizado por las TIC.

Situándonos en las salas de nivel inicial, observamos que los sujetos de aprendizaje están atravesados por el uso de las TIC, siendo importante que la transmisión cultural pueda tener lugar incentivando el encuentro de los niños con estas tecnologías, y a través de ellas, de la

producción audiovisual infantil. De este modo, si existe un contexto de disponibilidad y accesibilidad tecnológica y docentes capaces de conducir estas prácticas, los niños pueden convertirse en creadores, pasando de ser espectadores, a ser también realizadores de material audiovisual

De acuerdo con Dussel (2009), es necesario pensar la relación entre escuela y cultura audiovisual, asumiendo que la escuela es una institución con su propia historia. Esta autora plantea la importancia de reflexionar acerca de que la enseñanza tiene que ajustarse a un tiempo, a un lugar. Dussel(2009) retoma a Benjamin, quien considera que nada es más indispensable para el saber, que el aceptar el desafío que propone el mundo de las imágenes. En este contexto, vale preguntarse las siguientes cuestiones: ¿cómo se hace para aceptar este desafío?, ¿qué es entender una imagen?, ¿qué tipo de experiencia nos permite ver e interpretar la misma?, ¿a qué tipo de conocimiento puede dar lugar la imagen?.

El lenguaje audiovisual no puede separarse de otros lenguajes, tales como la oralidad, la escritura y la acción. El entendimiento de una imagen, en consecuencia, no va por fuera de la palabra, pero tampoco por fuera de un cuerpo que se pone en movimiento, que se conmueve, que se emociona. Es importante que la escuela enseñe a trabajar sobre una imagen, y que enseñe a ver objetos de otras maneras.

De acuerdo Dussel (2010), la escuela debería ser el lugar que nos pusiese en contacto con un mundo que nos confronta con lo desconocido, con lo que nos permite entender y también desafiar nuestros límites, con lo que nos hace más abiertos hacia los otros y hacia nosotros mismos; ya sea enseñando el lenguaje, el cine, los nuevos medios. En este sentido, la escuela debería ayudarnos a poner en juego otras formas de relacionarnos con el mundo.

En este trabajo se propone reconocer al arte como un campo en construcción en los institutos formadores de Educación Superior. Por esta razón, el proyecto tiene como finalidad que el alumnado se interiorice, aprenda y visualice el potencial artístico de la técnica de animación junto con las nuevas tecnologías para ser aplicada en su práctica de residencia.

Cabe remarcar que una de las principales oportunidades que nos ofrecen las herramientas digitales es la posibilidad de producir contenido, además de acceder a una gran variedad y cantidad de contenidos desarrollados por otros. También contamos con dispositivos y herramientas de registro y edición audiovisual con las que podremos generarlos como parte de un proyecto o secuencia didáctica.

La producción audiovisual puede tener diferentes objetivos, abordarse con una gran diversidad de contenidos curriculares y realizarse con múltiples herramientas, técnicas y géneros, por ejemplo:

- una animación stop motion, es decir una animación que se realiza capturando cuadro por cuadro para generar movimientos al reproducirlos secuencialmente,
- un corto de ficción recreando una escena de la vida cotidiana en la época de la Revolución,
- un documental sobre inventos e inventores argentinos,
- una entrevista a un especialista sobre medio ambiente,
- un debate televisivo sobre cuestiones de género y participación política de la mujer,

son algunos ejemplos entre las tantas posibilidades que nos ofrecen las herramientas de producción audiovisual (Rossaro, 2016).

Antecedentes:

Esta es la primera experiencia que realizamos en conjunto entre la Escuela Normal Superior N°32 General José de San Martín y el Instituto de Superior de Cine y Artes Audiovisuales N°10 ISCAA. La inquietud surge por parte de una de las docentes de la escuela Normal quien se contacta con alumnos del instituto de cine y planifican la propuesta de trabajo ya que la había puesto en marcha en otro instituto de educación superior de la ciudad de Santa Fe. Se presenta el proyecto a la institución y el mismo es aprobado por la rectora de esta.

Contexto institucional y extra institucional:

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela Normal Superior N°32 General José de San Martín en el contexto del Ateneo de Ambiente y Sociedad del Profesorado de Nivel Inicial, con los dos cursos de 4to año. Cabe destacar que esta institución tiene los cuatro niveles educativos: inicial, primaria, secundaria y superior. Algunas alumnas y alumnos realizan sus prácticas de residencia en el Jardín de la misma escuela pero fundamentalmente en los diferentes Jardines de la ciudad. Las alumnas con las que se trabajó eran 40 divididas en dos grupos. Sus edades oscilan entre los 22 y 30 años aproximadamente.

Programación de la experiencia

Objetivos del trabajo

- 1) Promover la alfabetización audiovisual a partir de creaciones audiovisuales de animaciones.
- 2) Reflexionar sobre las diversas posibilidades de animación de un contenido en el Nivel Inicial.
- 3) Crear colaborativamente material audiovisual para expresarse, para aprender y para disfrutar.
- 4) Entender el arte cinematográfico como un arte colectivo.

Contenidos de enseñanza:

- El cine
- -La animación- Stop Motion
- Ambiente y Sociedad: Educación ambiental

Actividades:

Este trabajo se realizó durante el año lectivo 2017 en la escuela antes mencionada, con una duración de 4 clases de 120 minutos.

Taller de animación

Se implementó en dos etapas de trabajo:

- 1) Planificación y capacitación de las estudiantes del profesorado de 4to año del nivel inicial: realización, edición y animación.
- 2) Producción de animaciones a partir de material de las áreas implicadas. Socialización de las animaciones: exhibición y cierre con las producciones de las alumnas de 4to año del Profesorado y los profesores del Taller IV y Ateneos.

Se inició el taller de animación con una exposición relacionada con el origen del cine y el visionado de fragmentos de filmes tales como: “La llegada del tren” de los hermanos Lumière, “Viaje a la luna” de George Méliés, “Dos metros” de Javier Mrad, “Niños y niñas cuentan de Molinete” animación y “Le retour” de Natalia Chernysheva.

En una segunda etapa, las alumnas trabajaron en el taller utilizando la aplicación “Stop Motion Studio” con sus celulares. Con esta aplicación, los alumnos, en grupos de cinco, animaron dibujos de una pelota, de un animal cuadrúpedo, y de una persona.

Clases del Ateneo: Construcción de la secuencia didáctica

Se entrega una consigna para ejecutar el trabajo final en el ateneo. La consigna consistió en la elaboración de una secuencia didáctica mediada por las nuevas tecnologías. Las alumnas debían incorporar en una secuencia didáctica de Ambiente y Sociedad, elaborada para el nivel inicial (sala de 5 años) diversas técnicas de animación y edición de video: Stop Motion Studio, Movie Maker, Audicity. Para ello les propusimos la siguiente sucesión de actividades:

1) Elaborar una secuencia didáctica definiendo: fundamentación, objetivos, actividades y recursos digitales.

2) El recurso digital tiene que ser una creación original para la secuencia didáctica. Para su realización deberán:

2-a) Organizarse en equipos, distribuir roles y planificar el trabajo (grupos de 4 y 5 integrantes).

2-b) Investigar acerca del hecho, fenómeno, personaje o temática en cuestión, utilizando diferentes fuentes. Seleccionar contenidos, datos y materiales para la producción. Cabe agregar que, al buscar en internet, deberán interpretar y re-contextualizar la información o las imágenes que encuentren para evaluar su pertinencia.

2-c) Construir y consensuar una idea significativa en relación con el contenido y la propuesta.

2-d) Escribir guiones y bocetos de escenas (“storyboard”).

2-e) Usar diversas herramientas y dispositivos de registro y edición audiovisual (Movie maker, Audicity) a partir de la exploración, uso de tutoriales y ensayo.

Materiales y recursos digitales:

Los recursos digitales necesarios para la puesta en práctica del taller son celulares y cámaras hogareñas. Se ha utilizado además:

- la aplicación de celulares “STOP MOTION STUDIO”, de licencia gratuita;
- los espacios y equipamientos de la institución de educación superior para la proyección de cortos animados. En el taller se promovió el uso de los celulares y cámaras hogareñas;
- diversos materiales para reciclar, objetos, muñecos de peluche, de arcilla o de plastilina, muñecos de tela, de cartón o de cartón, papel plegado, hilo entre otros materiales diversos,

Evaluación y reflexión. Logros y dificultades

Consideramos que esta propuesta promueve la necesaria alfabetización, en este caso, audiovisual que expresábamos en la fundamentación del trabajo. En el taller de animación se abordó el origen del cine y las técnicas de animación. Cabe destacar que las alumnas se mostraron muy interesadas en la exposición, realizando preguntas y dando lugar a nuevas explicaciones. La mayoría de las alumnas no tenía conocimientos al respecto y los nuevos contenidos abordados generaron muchas expectativas para las siguientes etapas del proceso de trabajo. En las mismas se mostraron entusiasmadas, dispuestas a aprender el programa stop motion e indagar sobre otras posibilidades de creación audiovisual. Trajeron los materiales solicitados y pusieron manos a la obra.

Se las notó implicadas en la construcción de nuevos conocimientos audiovisuales que luego serían aplicados y puestos en relación con los contenidos del área de ambiente y sociedad. Tal como plantean Kaufmann y Serulnikoff (2000) “El ambiente es un entramado sacionatural; es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción”. En las aulas de nivel inicial es necesario que los niños puedan empezar a comprender esa relación y a reflexionar acerca hombre como protagonista de las transformaciones del ambiente en el que vive, el cual es construido y reconstruido por él a través del tiempo. Por lo tanto, un requisito de la propuesta destinada a abordar un recorte del ambiente y la sociedad era que debía contener esos aspectos. En este sentido, las secuencias didácticas armadas por las alumnas, en las cuales incorporaron el material audiovisual se evidenció el abordaje de la realidad social y natural y en particular diferentes temáticas asociadas a la educación ambiental.

Al acercar el lenguaje audiovisual a través de la técnica de animación Stop Motion, nuestra finalidad fue la de mostrar el potencial y las posibilidades que dicha técnica brinda en la realización de experiencias con alumnos y alumnas, como también en la producción de

contenido que sirviese para para que estas alumnas lo utilizaran en sus prácticas de residencia. En este sentido, consideramos que las alumnas han sido capaces de producir colaborativamente material audiovisual para aprender y para expresar un contenido específico de ambiente y sociedad del nivel inicial. Los videos creados durante el proyecto no sólo plasmaron los conocimientos que querían transmitir sobre un tema, sino que también permitieron la posibilidad de expresarse de un modo creativo y original.

De este taller se puede concluir que las alumnas del Profesorado de Inicial realizaron una aproximación al lenguaje audiovisual, elaborando material didáctico pertinente del área de Ambiente y sociedad. Pusieron en interacción los contenidos aprendidos en el taller junto con los contenidos abordados en el área de ambiente y sociedad

Planes futuros:

Queremos mantener la relación entre los dos institutos de educación superior por lo que este ciclo lectivo (2018) reeditaremos el proyecto.

BIBLIOGRAFÍA

-Area, M. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0/From Solid to Liquid: New Literacies to the Cultural Changes of Web 2.0. *Comunicar*, 19(38). Disponible en: <https://search.proquest.com/openview/0430617631ddb0c579a73be225a4370b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=436388>

-Augustowsky, G. (2017). *La creación audiovisual en la infancia: de espectadores a productores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós 2017

-Dussel, I (2009). *Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos*. Revista *Nómadas*.

-Dussel, I., Abramowski, A., Igarzábal, B., & Laguzzi, G. (2010). *APORTES DE LA IMAGEN EN LA FORMACIÓN DOCENTE* Abordajes conceptuales y pedagógicos. *tomado de:* < <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89762/Pedagog%20C3%ADas%20de%20la%20imagen..pdf>.

-Kaufmann y Serulnicoff. (2000) *Conocer el Ambiente. Una propuesta para las Ciencias Sociales y Naturales en el nivel inicial. Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires: Paidós.

-Rabiger, M. (2005, 3ra edición). *Dirección de documentales*. INSTITUTO OFICIAL DE RADIO Y TELE VISIÓN. RTVE Carretera Dehesa de la Villa, s/n 28040 MADRID

-Rossaro, Ana Laura. (2016). *Clase Nro. 5: Herramientas digitales para producir en el aula. Recursos digitales para la educación primaria. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

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:

“CUIDADO DE LA SALUD- PREVENCIÓN DE ACCIDENTES”

“Educación para la salud - Educación sexual integral”

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

AUTORES: Directora: Prof. Carreras, Grasiela Rosa Lic. Beatriz Britos

EJE TEMATICO: Prácticas Inclusivas

CONTACTOS DE COMUNICACIÓN:

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

Lic. Britos Beatriz – E - mail: beatriz.britos@hotmail.com

Jardín Dr. Antonio Sobral e-mail: jardinsobral@gmail.com –

jardinsobral@yahoo.com.ar

TÍTULO:

“CUIDADO DE LA SALUD- PREVENCIÓN DE ACCIDENTES”

FUNDAMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA Y ANTECEDENTES:

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 ámbito escolar se constituye en un importante agente de socialización secundaria donde se dan inicio a los procesos de aprendizaje sistemático; lentamente y en forma organizada, los niños ingresan en un contexto de interacción con otros niños que no son de su entorno familiar cotidiano. Todo implica un esfuerzo del conjunto de docentes y directivos para transformar la escuela en una institución que enseña y aprende, contemplando y dando respuesta a la diversidad de identidades que concurren a ella.

Consideramos también que es responsabilidad del Estado promover e impulsar una cultura de la prevención y cuidado de la salud a través del sistema educativo que apunte a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos. Esto implica tomar o asumir de manera central la tarea de formar ciudadanos en aquellos conocimientos, actitudes y valores que son esenciales para la toma de conciencia individual, la comprensión de la importancia de asumir cambios de conducta que permitan prevenir y cuidar la salud.

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 de enseñar. Por lo tanto, es sumamente importante que los niños y niñas desde pequeños comiencen a tomar conciencia del significado que tiene, entre otras cosas, una alimentación sana, un adecuado cuidado del cuerpo, conocer la importancia de las vacunas, la higiene, los insectos peligrosos, los peligros del hogar y del Jardín de Infantes. El Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral se plantea la necesidad de revisar las prácticas y enfrentar nuevos desafíos, desde el año 2005 se comienza a trabajar fuertemente la prevención, esta es la acción más importante a desarrollar tanto en el Nivel Inicial como en el hogar, ya que los niños pequeños son más propensos a ser víctimas de accidentes, debido a que ellos no son siempre conscientes del peligro que los rodea.

La propuesta que presentamos, pretende profundizar el abordaje teórico y práctico sobre la Educación para la Salud en el Nivel Inicial, proyectando con el equipo docente recorridos posibles de enseñanza, actividades y secuencias de trabajo que acrecienten los aprendizajes de los estudiantes. Los accidentes son imprevistos en tanto

ocurren, de hecho se producen porque no se previenen, porque no existió preparación para evitarlos. Pero esto no quiere decir que los accidentes sean en sí mismos imprevisibles, más bien ocurre todo lo contrario, si nos preparamos adecuadamente algunos podemos evitarlos.

Es una función social de los educadores, y del personal especializado (Bomberos, Médicos, Defensa Civil, Policía y Gendarmería Nacional) instalar la promoción desde la temprana infancia, educando al mismo tiempo a la familia acerca de la posibilidad de buscar y alcanzar un bienestar saludable. La prevención de accidentes en la infancia depende de tres factores principales, la protección, educación y concientización.

Desde el año 2005 incorporamos al proyecto de “Educación para la salud”, la secuencia didáctica de “Prevención de accidentes y evacuación en caso de siniestro en el Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral”, llevándose a cabo el primer plan de evacuación con la participación del Cuerpo de Bomberos Voluntarios de nuestra ciudad y el grupo de padres colaboradores. Año a año se analiza y se replantea cada uno de los pasos con el objetivo de mejorar el mismo y agudizar el cuidado de los estudiantes, atendiendo también a las sugerencias realizadas por el Cuerpo de Bomberos Voluntarios.

Participan de esta experiencia los niños de las salas de 2, 3, 4 y 5 años (680 estudiantes), 45 docentes, 2 Directivos, y 2 personas del Equipo Técnico psicóloga y psicopedagoga, 6 personas del equipo administrativo y maestranza y los padres, constituidos en un “equipo de colaboradores en caso de siniestro en nuestro nivel”, los que se reúnen todos los años con el equipo directivo para interiorizarse y organizarse como grupo, determinando cada una de las acciones a realizar que competen al personal de la casa.

Con estas propuestas se trata de fortalecerse en la toma de conciencia de asumir actitudes y que los estudiantes logren poner en práctica lo que están aprendiendo, medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes en la escuela y fuera de ella. Previo al simulacro, en diferentes espacios curriculares de trabajo, se plantean propuestas que ayudan a potenciar los aprendizajes, como identificar peligros en el Jardín, en el hogar, y en la comunidad, señalar, diseñar y elaborar la cartelería del Jardín. En el cierre de esta secuencia que es “Prevención y evacuación en el Nivel Inicial Dr. Antonio Sobral” los estudiantes ponen en juego

habilidades comunicativas y sociales, acrecentando saberes y ampliando su campo de estrategias. Se le brindaron oportunidades para escuchar, observar, orientar y acompañarlos en la construcción del cuidado de su salud.

Desarrollar aprendizajes valiosos en los estudiantes requiere de un equipo de docentes que piensen, re piensen, valoren y transformen sus propias concepciones sobre lo que los alumnos son capaces de hacer y saber. Nuestro equipo se desafía al análisis y la discusión sobre el trabajo docente y la práctica, sabiendo que año a año podemos mejorarla, atendiendo especialmente a reorientar la propuesta formativa al desarrollo de capacidades para la mejora de los aprendizajes.

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 mil 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. 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: Desarrollar hábitos y conductas responsables para la protección y promoción de una vida saludable; reafirmar e incentivar la organización de estudiantes y personal de la escuela para que en el caso de una emergencia se adopten medidas rápidas y efectivas; incentivar la organización de los alumnos a partir de la orientación espacial para que en el caso de una emergencia logren ubicarse y movilizarse, y puedan adoptar medidas rápidas y efectivas: incendio, ciclón o viento muy fuerte o inundación; identificar señales y objetos que nos indican peligro, prevención de accidentes o que nos marcan recorridos a seguir en caso de evacuación en el Nivel Inicial y; aplicar normas básicas de seguridad y adoptar conductas preventivas en todos los aspectos de su vida.

CONTENIDOS CURRICULARES:

CIENCIAS SOCIALES, CIENCIAS NATURALES Y TECNOLOGÍA: desarrollo de hábitos y conductas responsables para la protección y prevención de accidentes; acciones de orientación que eviten accidentes cotidianos en el hogar, en la calle, espacios públicos y en el jardín; identificación de las distintas formas de organización y los roles que las personas desempeñan en los distintos grupos de pertenencia; reconocimiento de la diversidad de profesionales y oficios presentes en la comunidad, identificación las funciones de las herramientas e instrumentos utilizados en ellos, grupos sociales cercanos y agentes especializados: bomberos, policía, médicos y defensa civil; identificación de algunas transformaciones de objetos y materiales del entorno para satisfacer necesidades; apropiación de acciones del cuidado del ambiente cotidiano; exploración, planteo de interrogantes, observación, anticipación, registro, búsqueda y comunicación de información; exploración de diversos portadores de textos de circulación social: carteles, folletos, y diferentes medios de comunicación. Usos y funciones; lugares y objetos en el que los accidentes son frecuentes. Normas de seguridad; producción de textos escritos en función de los intereses de cada niño; solidaridad, cooperación y respeto por las normas sociales; cuidado del ambiente personal y los espacios de la institución y; enriquecimiento del juego a través de la utilización de diferentes espacios y elementos: patio techado, gimnasio, sala de música, sala de teatro.

ACTIVIDADES DE LOS NIÑOS, DOCENTES Y ADULTOS A CARGO:

A partir de la lectura de noticias en el diario se da inicio al tema prevención de accidentes; Diálogo, relatos, y conversaciones sobre los accidentes. (Hogar, escuela, club, otras instituciones y lugares); Intercambio de opiniones sobre: ¿por qué ocurrió el accidente? ¿Cómo actuar y a quién recurrir en busca de ayuda?; Identificamos y recordamos la función del bombero y del policía, las herramientas que utiliza en caso de siniestro o accidente.; Identificación de los lugares peligrosos de nuestro edificio escolar; creación y registro de las normas de cada sala para prevenir accidentes. Escrituras exploratorias; buscar información sobre el botiquín en la biblioteca áulica. Dialogamos acerca de la importancia del mismo y lo armamos todos juntos: botiquín móvil; a partir de una secuencia de imágenes relacionadas a las normas de seguridad, marcaran con un círculo rojo aquellas que no son correctas de realizar. Seleccionaran una imagen la cual debe fundamentar realizando un dictado al docente; juegos y prácticas de cómo actuar en caso de un accidente o siniestro (con elementos y juguetes

en diversos espacios); a partir de imágenes que muestran situaciones de peligro en donde está involucrado un niño- niña, observación de las mismas y conversación en forma grupal, sobre las acciones a seguir en el caso de un incendio; recorrido de evacuación en el jardín en caso de incendio. Identificamos elementos como: matafuegos, silbatos, alarma de humo y salidas de emergencias; a partir de fotografías de la institución realizamos un afiche identificando lugares y objetos peligrosos; desde áreas específicas: teatro, educación física: “jugamos a gatear porque hay humo”; dramatizamos posibles modos de evacuar el edificio; trabajamos con números importantes como el 100, 101 y el 103; registros gráficos y escritos de diversas situaciones trabajadas; observamos un video sobre el uso y función de matafuego. Miramos el video “Doki descubre el camión de los bomberos” de Discovery Kids; preguntas problematizadoras: ¿qué pasa cuando suena el silbato en nuestro jardín? ¿Cómo tenemos que hacer para organizarnos y salir del jardín? ¿Cuando vemos humo que tenemos que hacer? ¿Podemos separarnos del adulto? ¿Tenemos que salir solos? ¿Cuando llegamos a la calle cómo y con quien debemos cruzar? ¿Quiénes vienen a ayudarnos? ¿Cómo sabemos que los bomberos se están acercando al jardín?; Realización del simulacro y puesta en marcha de todo lo dialogado con anterioridad para evacuar la institución, con participación de los bomberos, policía y familia; invitamos un bombero a la sala luego de realizar el simulacro, observamos su vestimenta, escuchamos la información que desea transmitirnos. Debate abierto de preguntas sobre lo vivenciado; recuperar ideas previas relacionadas al simulacro; Identificamos, comparamos, arribamos a conclusiones y; registro gráfico grupal a partir de la práctica de siniestro.

Desarrollo Del Simulacro: Localizar el siniestro. El que detecta el siniestro hace sonar el silbato repetidamente, inmediatamente quienes lo escuchen deberán hacer la misma acción en la otra planta y en Jardín Maternal para que todos, desde distintos puntos del Jardín lo escuchen. El personal de secretaría debe llamar a los BOMBEROS y a los padres alistados como grupo de ayuda en caso de emergencia; el docente deberá agendarlos y también convocarlos. El personal de secretaría, antes de abandonar el edificio, deberá tomar la carpeta con datos útiles para la evacuación. Personal de maestranza o directivos corta el suministro de gas y energía eléctrica. El personal de maestranza, docentes o directivos que no se encuentren a cargo de grupos preparan los matafuegos. Cada docente organiza su grupo rápidamente para tratar de salir del edificio

o ubicarse en el patio descubierto. En caso de haber humo, salir gateando ese tramo. Los padres convocados nos esperan para ayudarnos en la contención del grupo de niños en la calle frente al edificio escolar. En el caso de los grupos que se encuentran arriba (salas 4 y 5 años) se disponen para salir organizadamente por las escaleras. El profesor de Computación corta la luz de esa sala (De incendiarse el tablero de electricidad, en lo posible apagar con el matafuego para tal fin, sino evacuar los estudiantes) Profesores especiales colaboran en el orden y contención.

ATENCIÓN vías de escape a la calle: La salida del edificio se podrá realizar por cualquiera de las puertas del Nivel Inicial, después de ubicar el siniestro se seleccionará por cuál es la menos riesgosa y congestionadas para acceder rápidamente a la calle.

CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO BENEFICIARIO DE LA EXPERIENCIA: EDAD Y OTRAS CARACTERÍSTICAS RELEVANTES

El grupo beneficiario son todos los estudiantes del Nivel Inicial de dos a cinco años, que mediante el juego, la observación, escucha e investigación se apropian de saberes altamente significativos, para el cuidado de su salud y de los que lo rodean.

DURACIÓN EN EL TIEMPO

Este es un proyecto transversal que abarca todo el Nivel Inicial y que se viene desarrollando desde el 2005 año tras año con mayor compromiso por parte de todos los integrantes de la comunidad.

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 planificaron todas las actividades atendiendo las características de la edad con la intención de trabajar la concientización de las acciones a seguir frente a un siniestro de incendio. Desde las secciones dos, tres, cuatro y cinco años se complejizaron los conocimientos y los grupos clase tuvieron la visita de los servidores públicos, bomberos voluntarios de la ciudad. Finaliza el ejercicio de simulacro los docente del Nivel conjuntamente con el equipo directivo y personal del cuerpo de bombero voluntario

evalúan los resultados del mismo, propiciando así un espacio para revisar, ajustar el proyecto y comenzar a pensar cómo desarrollarlo el siguiente ciclo escolar.

EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA O INVESTIGACIÓN:

En la experiencia realizada se efectuó la evaluación a partir de las vivencias, comentarios de los niños, expresiones gráficas a posterior del ejercicio, consultas a los padres. A lo largo del proyecto y de los años asegurar que los estudiantes se hayan apropiado de normas y acciones para el cuidado de su salud y la construcción de valores como la solidaridad, el trabajo en equipo, despertando el asombro, la admiración y valoración de estos, reconociéndolos además.

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

Estamos en (mes del simulacro) y ya sabemos que se acerca el día del gran simulacro. El día que llega la nota con la fecha y el horario empezamos a acomodarnos en el trabajo para que podamos asistir y también así ver a nuestros hijos. Organizamos la dotación y nos preparamos para dar lo mejor ese día. Ingresó el llamado!, la guardia nos informa de un simulacro de incendio en jardín de infantes Dr. Antonio Sobral. Despacha la autobomba y salimos todos equipados rumbo al Instituto. Con sirenas y balizas vamos llegando y nos encontramos con todos los caracoles, patos, pinochos y astronautas todos en sus lugares de la mano y ordenados en la vereda. Nos bajamos rápidamente y empezamos la búsqueda y rescate de cualquier persona que allá quedado dentro de la institución y desplazamos nuestras mangueras para sofocar el supuesto incendio. La Directora nos informa que el recuento dio bien y se encuentra todo el personal en el punto de encuentro de la escuela. Personal de servicios y policía municipal ejecuta el corte de la calle. Hemos recorrido todo el jardín sin encontrar ninguna persona adentro, la evacuación ¡fue un éxito! Nos sacamos la máscara y empezamos a tirar chorros de agua en la calle con todos los niños, empezando por los más chiquitos y dando contención a los que han llorado un poco por ser su primera vez que participan. Divirtiéndonos con los niños, sacándonos fotos y todos juntos ingresamos a las salas a contar un poco de todo lo que hacemos los bomberos. Poniéndonos de acuerdo para ir a las salas donde están nuestros hijos. Empezamos a mostrar el equipo protector para los incendios, el saco, pantalón, las botas, casco y el tubo de aire que llevamos con la máscara para poder respirar en el humo. Luego los

guantes y jugamos un poco con la linterna del bombero. Después de esta inolvidable experiencia nos volvemos rumbo al cuartel, sacando conclusiones de este hermoso y exitoso simulacro. Dando puntos a mejorar para que cada año esto salga cada vez mejor. Queremos destacar que el instituto Rivadavia y todos sus anexos siempre fueron pilares de la seguridad, generando día a día nuevos objetivos y preparaciones ante incendios, accidentes, evacuaciones y demás cuestiones que pueden suceder en la institución. Estamos muy contentos de poder participar cada año de este simulacro y otras actividades que nos invita, deseándoles que sigan apostando a la seguridad.

Mayco Nicolás Ferreyra Bombero Voluntario - Cuerpo de bomberos voluntarios de Villa María

APOYOS RECIBIDOS: El proyecto se lleva a cabo todos los años con el compromiso de todos los participantes sin costo monetario. Los padres se organizan para preparar sus elementos que los identifican como voluntarios, los policías y bomberos ajustan sus herramientas de trabajo, disponiendo del recurso humano con total compromiso y entrega

PLANES PARA EL FUTURO: Este es un proyecto muy valioso e innovador que se pretende sostener y acrecentar en el tiempo. Por ejemplo se está pensando que los estudiantes más grandes del Nivel visiten y compartan su experiencia con la escuela Primaria y Secundaria, para ayudar a concientizar a toda la población escolar que es posible trabajar en la prevención de accidentes y cómo actuar en caso de un siniestro.

OMEPE Argentina

11 Encuentro Internacional de Educación Infantil

Eje temático elegido: Prácticas inclusivas

Un abordaje teórico

Contexto

Aportes de la educación emocional en la creación de contextos

inclusivos, desde una visión integral del aprendizaje.

Autora: Ana Kurtzbart

www.facebook.com/tallersomosmaestros

tallersomosmaestros@gmail.com

Mayo 2018

...“Incapaz de percibir tu forma.. te encuentro a mi alrededor,
Tu presencia llena mis ojos con tu amor, pone humilde a mi corazón,
porque estás por todas partes.” La forma del agua de Guillermo del Toro
Una historia de exclusiones, inclusión, marginación y también de amor.

¿Qué significa la palabra contexto? Dice el diccionario que deriva del vocablo latino **contextus**, que se refiere a todo aquello que rodea, ya sea física o simbólicamente, a un acontecimiento. A partir del **contexto**, por lo tanto, se puede interpretar o entender un hecho. Es el contexto histórico y social el que incide y da sentido a una obra de arte, por ejemplo. **Del latín contextus es ‘trabazón’, ‘encadenamiento’** especialmente aplicado al discurso, derivado de **texere** de la familia etimológica de **tejer**.

Entonces podemos pensar en 3 acepciones diferentes:

- Conexión, coherencia, sentido.
- Continuidad, encadenamiento.
- Acción de tejer, unir, armar.

Me propongo en este trabajo pensar la educación emocional **como contexto que deviene texto en cada niño haciendo visible, a través de sí, aquello que se juega en el contexto grupal e institucional.**

Los atravesamientos que **se tejen** en el interior de una comunidad escolar generan **tramas, anudamientos, conexiones, tensiones que son a la vez multiplicadoras y productoras de sentidos. El contexto se hace texto**, es una manera de pensar en forma

dinámica, en la que no solo somos atravesados por los significados sino que los mismos constituyen un dispositivo en el que nos expresamos y a la vez son generadores de nuevos textos. La declaración de los derechos del niño (1959) es el contexto que anuda cada principio y le otorga sentido y consistencia a cada uno de sus enunciados creando las bases para una escuela inclusiva. El preámbulo de la Declaración se basa en el reconocimiento universal de que el niño es un ser humano que debe ser capaz de desarrollarse mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad

La Declaración de los Derechos del Niño establece:

- El derecho a la igualdad, sin distinción de raza, religión o nacionalidad.
- El derecho a la protección en pos del desarrollo físico, mental y social del niño.
- El derecho a un nombre y a una nacionalidad desde su nacimiento.
- El derecho a la alimentación, a la vivienda y a la salud.
- El derecho a la comprensión y al amor de los padres y de la sociedad.
- El derecho a las actividades recreativas, al juego y a una educación gratuita.
- El derecho a estar entre los primeros en recibir ayuda en cualquier circunstancia.
- El derecho a la protección contra cualquier forma de abandono, crueldad y explotación.
- El derecho a ser asistido con un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos y hermandad universal. Desde la igualdad de condiciones y oportunidades para todos **sin distinción, discriminación ni exclusión de ningún tipo**, sea cual fuera su condición social, económica, cultural o sexual.

Queda planteada en ésta declaración la **inclusión como un derecho** que le asiste al niño o niña en su **condición de ser**. Ser humano.

Es también en la escuela donde se **construye nuestra identidad**, nuestra **biografía** y el quedar excluido de alguna forma nos marca e imprime huellas en nuestro interior.

Es parte de la identidad de toda institución educativa la condición de ser inclusiva, por lo que ésta aclaración debería ser considerada una redundancia, ya que la aceptación de la diversidad y de las diferencias es un requisito ineludible para el aprendizaje por ser lo que nos constituye, lo dado, lo que nos permite desplegar nuestra humanidad, nuestra capacidad de empatía, nuestro respeto por el otro y por nosotros mismos. Es pensar desde **un nosotros**.

¿Cómo fue que la diversidad llegó a considerarse un problema, un tema a debatir? Si la naturaleza misma de las cosas es diversa. Especies, idiomas, razas, credos, colores, climas, escrituras, etc. Un ejemplo extremo de exclusión, sometimiento y persecución desencadenó una guerra mundial, cuyas nefastas consecuencias fueron expresión de la deshumanización y la discriminación se transformó en crueldad.

Sin embargo hoy, desde una perspectiva humanizante, podríamos **pensar la diversidad como una ventaja pedagógica** - como lo plantea Emilia Ferreiro.

La lengua misma está constituida en base a las diferencias; las distintas formas del habla son expresión de la creatividad y de las particularidades culturales que dan identidad a una comunidad. La diversidad es la vía regia que nos lleva a sorprendernos ante lo que nos es ajeno, desconocido y alimenta nuestra curiosidad y nuestro deseo de saber.

Combinatorias que amplían nuestra visión de la realidad.

Nuestra emocionalidad también es diversa, compleja y rica en matices e intensidades.

Entonces la educación emocional, también llamada **alfabetización emocional**, viene a poner palabras a nuestro mundo interno, en su dimensión particular y afectiva que a la vez **es universal y esencialmente relacional**. A todo le ponemos un nombre y una vez que lo distinguimos, le damos entidad y pasa a formar parte de nuestro mundo.

Es Edgard Morín, filósofo y sociólogo francés, quien desde una visión integral del aprendizaje **introdujo la idea de la complejidad en el terreno de la educación**

integrando las experiencias, el saber y las emociones. Morín dijo, aunque parezca una obviedad: ...“Se trata de trabajar para la humanización de la humanidad”.

Sostiene que...“La educación del futuro deberá estar **centrada en la condición humana**. La globalización nos ha llevado a considerar que estamos en una era planetaria pero implica un serio trabajo el **seguir reconociendo nuestra condición de humanidad común al mismo tiempo que la existencia de la diversidad tanto cultural como en todo lo que es inherente a lo humano**”...

¿Y qué es lo inherente a lo humano?

¿Podríamos pensar que la condición humana es a la vez biológica, psicológica, espiritual, simbólica, lingüística, cultural, emocional, social – relacional e histórica? Y podríamos seguir enunciando facetas que dan cuenta de su complejidad ya que somos a la vez una unidad y una diversidad.

La escuela enfrenta una responsabilidad enorme al respecto. ¿Qué hacer con semejante desafío?

Podríamos considerar que **la inclusión de las diferencias**, no solo referida a algún tipo de **limitación, trastorno o déficit en particular**, ya que solemos asociar la idea de inclusión referida a niños que presentan dificultades, llamadas discapacidades, sino a las diferencias propias de la diversidad cultural, social e individual.

Nadie debe quedar fuera de la escuela y ésta preocupación tendría que instalarse para propiciar políticas públicas que lo hagan posible.

Este es un gran desafío a enfrentar en estos tiempos complejos, de cambios vertiginosos y constantes, en los que las certezas fueron sustituidas por la incertidumbre y las leyes científicas, fijas, ordenadas e inamovibles fueron reemplazadas por la teoría del caos, sensible a las variaciones, a los cambios y al azar.

¿Cómo educar a los niños para un mundo con tal nivel de complejidad que ni siquiera sabemos los trabajos para los cuales deberían prepararse?

Podemos entonces pensar que su condición emocional, su esencia, su humanidad, será lo que permanecerá inalterable y les dará la fortaleza para enfrentar lo que vendrá.

¿Por qué la escuela es el ámbito propicio para detenernos a reflexionar sobre la gestión emocional? Porque es allí donde confluye la transmisión de los saberes científicos y el **desarrollo de los lazos sociales, afectivos y de pertenencia**.

Dar lugar al despliegue de las emociones en el aula constituye una **decisión clave a la hora de incluir la diversidad, registrar los diferentes ritmos, intereses, capacidades y talentos, individualizar los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje y generar dinámicas de prevención de conflictos o de situaciones de violencia, discriminación o maltrato, formando parte del cuidado de la salud mental, emocional y física de los niños**.

La creatividad y la formación en valores son otros dos pilares fundamentales para el desarrollo armónico e integral del conjunto de las capacidades y talentos.

Cuando los vínculos están basados en la comprensión, la protección y en la confianza mutua se crea el **contexto adecuado** para que dicha experiencia transcurra satisfactoriamente.

Rescatar el juego, el movimiento, la creatividad y la expresión de la emocionalidad son aspectos fundamentales para potenciar la capacidad de aprendizaje y la maduración de los niños teniendo en cuenta su esencia y su naturaleza.

Reconocer este aspecto característico y nodal de la infancia implica la posibilidad de crear contextos adecuados y respetuosos de sus necesidades.

El niño es por naturaleza inquieto, curioso y activo. Son pequeños exploradores e investigadores. Es de ésta manera, indagando, con todos los sentidos, que descubren los diferentes aspectos del mundo que los rodea.

Tantean, tocan, escuchan, miran, oyen, huelen, escarban, preguntan...

Es el movimiento el que pone en juego las diferentes funciones atencionales.

Piaget considera en sus desarrollos teóricos que es la **acción** la que permite cualquier posibilidad de acceder al **aprendizaje**, desde el acto reflejo en adelante.

¿Por qué nos empeñamos en mantener a los chicos quietos? ¿Por qué se considera que un aula silenciosa y en orden es el **contexto ideal** para que el aprendizaje tenga lugar llegando a medicar a quienes no logran aplacar su energía vital?

Albert Einstein decía que “el conocimiento no es información sino **experiencia**”... y es hoy la neurociencia la que nos confirma que la **atención plena** se logra **cuando hacemos y cuando nos emocionamos**.

La palabra emoción deriva de “moción” que significa movimiento.

Movimiento del ánimo que motoriza la energía que la misma posee. La acción estimula la memoria ya que es un factor de desarrollo neuronal.

Cuando pensamos instalados desde la quietud o la rigidez y nos cerramos a cualquier transformación o innovación nos quedamos detenidos en lo dado y nuestras ideas quedan fijas, sin movimiento, es cuando olvidamos la naturaleza misma de la infancia y de la evolución del conocimiento, entonces lo más probable es que en ese mismo momento dejemos de aprender y de enseñar.

Durezas, fijezas y certezas van de la mano, aunque algunos las consideren seguridad y previsión.

Si como educadores no nos hacemos preguntas, porque damos por sabidas las respuestas, dejamos de interrogarnos y de buscar alternativas quedándonos presos de nuestras limitaciones, iríamos camino seguro hacia el empobrecimiento.

Pongamos nuestro pensamiento en movimiento propiciando espacios de intercambio, de diálogo y de participación.

¿Qué implica ponernos en movimiento? Es estimular la acción, la creatividad y el trabajo en equipo. Es darle visibilidad a los procesos de pensamiento, es alentar a los niños a que planteen preguntas, es utilizar el espacio físico apartándonos de los usos tradicionales, generando oportunidades para la experimentación. Es encontrar la relación entre lo que piensan y lo que hacen, es salirnos del pensamiento dual o binario en el que quedan polarizadas las alternativas y no podemos visualizar opciones intermedias.

Como dijo Henri Lacordaire “Pensar es moverse en el infinito”... Es ampliar el horizonte de posibilidades, es aceptar que pueden existir muchas respuestas para una misma pregunta, es demostrar la validez de construir sobre las ideas de los demás para enriquecer las propias.

Alentar la participación activa fomenta la equidad y genera igualdad de oportunidades apartándonos del individualismo y de la competencia que empobrece y aísla.

El **juego** es otro aspecto a considerar a la hora de crear **contextos propicios** para que el proceso de enseñanza - aprendizaje tenga lugar.

Según Piaget (1988)...”la enseñanza debe proveer las oportunidades y los materiales para que los niños aprendan activamente, descubran y formen sus propias concepciones o nociones del mundo que los rodea, usando sus propios instrumentos de asimilación de la realidad que provienen de **la actividad constructiva que posibilita el desarrollo de la inteligencia**”... ¿Se puede pensar la infancia sin juego o sin movimiento?, ya que según Francesco Tonucci son sinónimos. Tituló así una de sus conferencias: Más juego, más movimiento, más infancia...

Piaget y Winnicott también resaltan la importancia del jugar desde los primeros tiempos de la vida. Las principales adquisiciones y las bases para el desarrollo de la inteligencia

se construyen a partir de las experiencias a través de las cuales el niño explora el mundo.

El juego genera autonomía ya que sus acciones lo llevan a investigar y a decidir.

¿Cómo pensar en una escuela atractiva, interesante que ayude a cada niño a desarrollar lo que tiene para desarrollar y **donde el placer tenga lugar?**

El juego es la actividad por excelencia que permite al niño aprender movilizado por el placer. Dice F. Tonucci... "debería existir el Día Nacional del juego, para volver a darle su lugar, su valor, su importancia".

El juego es una actividad saludable, creativa, social e imaginativa y nos permite desarrollar diferentes formas de expresión y de comunicación. También fomenta la autonomía en la creación de reglas propias, permite la toma de conciencia del cuerpo y del esquema corporal, facilita la elaboración de conflictos y de situaciones traumáticas, favorece el despliegue de la curiosidad y desarrolla las cualidades de observación.

Posibilita la identificación con diferentes roles "el cantante, el doctor, la bruja, el pirata, etc." que desempeñan un papel esencial en los procesos de subjetivación y de desarrollo de la empatía. Así mismo favorece el fortalecimiento de la autoconfianza y de la autoafirmación. Fomenta la **construcción de lazos sociales** permitiendo el surgimiento del sentimiento de pertenencia, desarrolla habilidades relativas a la escucha, a la aceptación de las diferencias, a la asunción de responsabilidades y propicia la acción en común. Prepara a los niños para el cambio y para el desarrollo de la fantasía a través de la producción de soluciones originales, en el siempre vigente: dale que...

Un detalle importante es que el juego ofrece la posibilidad de la creación de **una minisociedad** con sus códigos, sus complicidades y su lenguaje secreto, lo que ayuda al fortalecimiento de los vínculos.

Podríamos continuar la lista y seguramente encontraríamos muchos otros aportes al respecto.

Al jugar las emociones crean contextos para que el juego se detenga o avance.

Es de fundamental importancia acompañar a los niños para que aprendan a gestionar sus emociones entrando en contacto con ellas, sin rechazarlas, juzgarlas, contenerlas ni controlarlas, teniendo en cuenta que no son ni buenas ni malas, ni positivas ni negativas, sino entendiendo que todas nos constituyen. Todas tienen su propio lenguaje, su gestualidad, su correlato físico y principalmente **su mensaje a decodificar para ir en busca de los recursos que necesitamos para su gestión.**

¿Qué significa gestionar una emoción?

Conocer su lenguaje para poder reconocerlas, tanto en uno mismo como en los demás, para nombrarlas, expresarlas y compartirlas profundizando los vínculos. Es **reflexionar** acerca de ellas para **construir autoconciencia** comprendiendo qué efectos producen en nosotros y en los otros, para aprender a utilizar su energía productivamente. También es **descubrir o crear recursos** que enriquezcan y faciliten nuestra vida de relación.

Cuando las emociones perturban, inhiben el aprendizaje y la comunicación siendo el cuerpo su caja de resonancia, por lo que la gestión emocional apunta tanto a la salud mental como física de los niños.

Es función de la Escuela facilitar su despliegue ofreciendo espacios para su expresión, dándoles un lugar, sin cuestionamientos ni castigos para lo cual los docentes debemos capacitarnos para estar preparados y en condiciones de acompañar a los niños en su experiencia.

Es una decisión que debemos tomar como adultos responsables.

Juegos, actividades, dinámicas, conversaciones, cuentos, propuestas de diverso tipo.

La inteligencia humana es por definición emocional.

¿Por qué resistirnos tratando de apaciguar los ánimos y nos vemos tentados a silenciar

las expresiones de dolor, enojo, tristeza o miedo...? ¿Serán nuestros propios temores los que afloran? ¿Será que nos inculcaron que el orden, la obediencia a la autoridad, la disciplina y que ocultar nuestros desacuerdos es el ideal que da cuenta de lo que llamamos un niño bien educado? ¿Qué hacer con lo guardado, lo no dicho, el sufrimiento, la exclusión o el bullying?

¿Cómo ofrecemos a los niños alternativas para que aprendan a comunicarse asertivamente, respetando al otro y haciéndose respetar?

Sería un aprendizaje valioso para la vida. Sería ejercer un derecho. **El derecho a ser,** ser uno mismo, sin someterse de manera denigratoria a una injusticia, al maltrato o a la burla.

Entonces podría concluir diciendo que los recursos potenciadores del aprendizaje, de la socialización en el encuentro entre saberes y afectos, **constituyen los aspectos esenciales que estimulan el deseo y el interés por el conocimiento, por colaborar con los demás y por generar lazos de pertenencia sin perder de vista los valores que sostienen una práctica basada en la inclusión y el respeto por la diversidad a la vez.**

Ocuparnos de los valores y de la educación emocional es la **clave** para crear **contextos saludables** que serán la base que determinará nuestra forma de vivir, nuestras prioridades o la calidad de nuestras relaciones.

El poder de la gestión emocional es enorme y nos ayuda a orientar nuestra búsqueda para lograr una convivencia posible, en el marco del respeto mutuo, **aún en los contextos más difíciles.**

Se trata entonces de **aprender a hacer y a ser juntos.**

Bibliografía:

Texto de la Declaración de los Derechos del niño. Convención de los derechos del niño, 1959.

Edgard Morín – Introducción al pensamiento complejo - Editorial ESF – Fundación Europea de la Ciencia - Madrid - España, 1990.

Ana María Fernández - El campo Grupal. Cap. VII – El Nudo Grupal. Buenos Aires. Ed. Nueva Visión, 1989.

Donald Winnicott - Realidad y juego - Lugar Editorial - Buenos Aires - Argentina, 1988.

Jean Piaget – El nacimiento de la inteligencia en el niño - Editorial Crítica - Barcelona, España, 2000.

Emilia Ferreiro – Los hijos del analfabetismo.- Editorial Siglo XXI Buenos Aires - Argentina, 2000.

Daniel Goleman – La inteligencia emocional. Emotional Intelligence - Bantam Books – Vergara, USA, 1995.

Francesco Tonucci – Con ojos de niño. –Editorial Grao – Barcelona - España, 2012.

Ken Robinson - Escuelas creativas.- Editorial Punto de Lectura - Barcelona - España, 2016.

Humberto Maturana – Del ser al hacer. – JC Saez Editor - Santiago -Chile, 2005.

Carlos Skliar – Pedagogías de las diferencias – Editorial Noveduc -Buenos Aires, Argentina, 2017

Loris Malaguzzi – Los cien lenguajes de la Infancia. – Ediciones Mágina, Granada – España, 2005.

–**Educación Infantil en Reggio Emilia.** – Editorial Octaedro, Barcelona- España, 2001

Nombre del Trabajo:

“Sí, aprendió a caminar en la sala de 5 y participó de exhibición gimnástica”. Derribando barreras para la inclusión y el desarrollo integral.

Jardín de Infantes: Jardín de Infantes Nro. 31 “Jorge Alejandro Newbery”

UNNE. HUMANIDADES. Dpto. Educación Inicial.

Resistencia. Chaco.

García Martel, María Luisa

Vallejos, Flavia Emilce

Ortiz, Margarita Cristina

EJE: PRACTICAS INCLUSIVAS

Nombre del trabajo :

**“Sí, aprendió a caminar en la sala de 5 y participó de exhibición gimnástica”.
Derribando barreras para la inclusión y el desarrollo integral.**

Fundamentación teórica.

Buenas prácticas de inclusión de la infancia

Nuestro estudio orienta la búsqueda e identificación de casos de buenas prácticas, en tanto “... conjunto de actores, recursos, procesos y decisiones que, interactuando sobre

una realidad, produce un resultado que transforma condiciones precedentes” (González, A. L., 2005).

Hernández Aja (2001) al referirse a la expresión buenas prácticas sostiene que ésta alude a aquellas prácticas que implican transformación tanto en las formas como en los procesos de acción y por ello, presuponen el germen de un auténtico cambio en los métodos usuales. Es de suponer que estas prácticas no vayan siempre en caminos de “línea recta, pues son, más bien, cambiantes, flexibles y contruidos. Por ello, no son susceptibles de ser trazados e impuestos por alguien desde fuera por mucha autoridad formal o intelectual que pudiera tener” (Escudero; 2009: 115).

En este sentido, la inclusión implica oportunidad de pensar que la complejidad de la realidad educativa no permite reducirla a una dualidad normal-anormal, sino entender que la presencia del otro diferente nos perturba, nos conmueve e interpela y que no existen trayectorias excluyentes dentro del sistema, puesto que cada alumno/a construirá una trayectoria escolar (Resol.174/12-CFE). Idea consistente con lo que establece la Ley de Educación Nacional N° 26.206: la Educación Especial (Art. 42) –regida por el principio de inclusión –inc. n, art.11-, es la “modalidad que asegura el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes” (Resol.CFE 155/11, p.1), a través de una propuesta pedagógica, promoviendo el desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Por otra parte, el Art.15 sobre la Protección Integral de los niños, niñas y adolescentes (Ley 26.061) basada en la Convención sobre los Derechos del niño, instituye los responsables de asegurar el desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades y el goce de una vida plena y digna; lo que a su vez está garantizado por la CNA con el derecho a enseñar y aprender (Art 14).

Discapacidades y barreras para el aprendizaje y la participación

Entendemos con Bogdan que “la discapacidad es una construcción social (...) una manera particular de pensar acerca de ella, una forma de actuar y de reaccionar. La creación de conceptos de discapacidad y su aplicación en contextos específicos, el efecto que provoca, es derivado y sostenido en la interacción (...) En un sentido, la discapacidad cambia en la medida que se modifica la forma en la que pensamos acerca de ella” (Bogdan, 1989: 280-284)

En conexión con este supuesto, concebimos que las barreras destacan “incluso de manera muy visual, que es el contexto social, con sus políticas, actitudes y sus prácticas concretas el que, en buena medida, crea las dificultades y los obstáculos que impiden o

disminuyen las posibilidades de aprendizaje y participación de determinados alumnos” (...) “lo importante de esta perspectiva interactiva y contextual es que nos ayuda a pensar que tales condiciones sociales pueden cambiarse” (Echeita, 2006 p.112).

En coherencia con las premisas de la política educativa argentina actual expuestas, adherimos al Paradigma del Crecimiento/ Modelos Social (2007) en oposición al Paradigma del Déficit/Modelo Médico-Psicométrico. En consecuencia, las instituciones educativas no etiquetan ni homogenizan, atienden la heterogeneidad e incluyen prácticas que respetan la diversidad en un marco de igualdad. Esto es, proyectos con metodologías de carácter integrador e incluyente.

1. Antecedentes del caso.

Presentamos una historia que conmovió a investigadores y docentes, la historia de un niño, denominado “M”; que padeció meningitis intrauterina a causa de una infección transmitida durante esta etapa de la vida.

Además de nacer prematuro y permanecer en incubadora, la enfermedad lo afectó neurológicamente, con consecuencias en el desarrollo cognitivo y motor. En este último dominio, los efectos se advierten en los miembros inferior y superior derechos y en algunas secuelas en la cara. Parálisis facial acompañada de trastornos en la articulación de la palabra y derrame de secreciones bucales. A estas discapacidades, se adicionaron variadas formas de maltrato infantil, abandono, desnutrición y carencia de controles de salud.

Asumió la guarda su abuela materna, quien lo llevó a especialistas del Hospital Pediátrico. Éstos, diagnosticaron y denunciaron el estado de abandono de persona, por una línea de servicio que coordina áreas gubernamentales y no gubernamentales y da respuestas a situaciones críticas que vulneran y ponen en riesgo a la población. En este caso, intervino el Juzgado del Menor, quitando la tenencia a la madre y derivando a M a un Hogar de Niños, dependiente de Ministerio de Desarrollo Social, en el que permaneció durante dos años, prácticamente aislado de sus vínculos familiares.

A los cinco años de edad, en mayo, regresó a su casa, contexto desfavorable y de extrema vulnerabilidad. Carente de estimulación, M, no caminaba y no podía prescindir del uso de pañales, dependencia que da cuenta del estado de indiferencia de los adultos responsables de su desarrollo integral. Por orden judicial, recibe asistencia kinesiológica y de estimulación- servicios no efectuados en el hogar de tránsito-, bajo el control del Ministerio de Desarrollo Social.

En Junio, ingresó a la sala de 5 años del jardín, trasladado por su abuela en un coche de bebé tipo “paragüitas”, permanentemente sostenido porque “él no puede caminar”.

2. Contexto institucional.

La institución que lo recibió se halla en una zona periférica de la ciudad de Resistencia. El barrio y los alrededores con viviendas del prototipo estatal, carecen de calles asfaltadas. Los circundan asentamientos precarios y sin cobertura de necesidades básicas. En una de ellas, vive M.

Atiende una población de niños y niñas de este contexto, cuyas familias- en condiciones de vulnerabilidad y pobreza-, denotan baja escolaridad, trabajo informal y en algunos casos, privación de libertad.

El Jardín cuenta con 10 salas, en dos turnos, personal docente en todas; directora y secretaria. Un profesor de Educación Física reubicado y dos maestras con tareas pasivas, también participaron en la experiencia. Carece de equipos interdisciplinarios.

3. Contexto extra-institucional.

El Jardín se caracteriza por trabajar con la comunidad. Un indicador de esta interacción y apertura, es la habitual presencia de los padres, con cierto grado de participación. Asimismo, coordina acciones con otras instituciones educativas del barrio y recibe a investigadores de la Facultad, que indagan la enseñanza en salas de 5 años.

4. Programación de la experiencia:

Objetivos y actividades

En este marco, la docente se propuso -en primera instancia-, “conocer” al niño, promover vínculos con los otros; desarrollar la capacidad motora, la expresión de deseos y necesidades, la autonomía en la marcha y la confianza en sí mismo.

Los contenidos puestos en acción fueron diversos en relación a la clase: pautas de socialización, convivencia e integración; en torno a “M” se trabajó el desarrollo corporal, las relaciones con otros niños, la comunicación de necesidades desde lo gestual y la expresión verbal en la medida de lo posible.

¿Cómo empezaban las actividades con “M”?

Lo traía su abuela en un coche de bebés, tipo “paragüitas”. Generalmente lo bajaba y sentaba junto a ella en una sillita durante la hora que permanecía en el Jardín.

En esa disposición espacial y de movimiento, se abordó su adaptación al jardín... “él hacía la tarea de conocernos”, según la voz de la docente; luego ella agregó: “Un buen día, M parecía ‘hablar’ con sus ojitos”- Fue entonces que ella decodificó los deseos de M como la búsqueda de explorar el contexto. Y lo sacó de coche y lo apoyó en la alfombra para “ver qué hacía, qué pasaba”.

“M” trató de desplazarse por esa superficie, con el apoyo de sus compañeros/as. Con el paso de los días, se paraba y apoyaba en aquello que señalaba con sus deditos y con sonidos trancos, siempre absolutamente inmóvil respecto de la capacidad de traslado autónomo. Hasta que un día hizo pasos inseguros, de la mano de la maestra que lo invitaba constantemente, pasos inestables, en apariencia con miedo. Este tipo de movimiento fue un indicador de que el niño nunca había desplegado la movilidad en los espacios habitados anteriormente, en total concordancia con las creencias de la abuela. Posteriormente avanzó en la exploración de los rincones y de toda la sala, en compañía de la abuela. También, a los tres meses de permanecer en el jardín, dejó de usar pañales durante el día y con el lenguaje corporal comunicaba la necesidad de ir al sanitario.

Un espacio institucional convocante fue el patio de juegos, lugar al que M accedía primero en su “paragüitas” y luego en un viejo auto tipo carromato de juguete, construido en madera, disponible el SUM, sugerencia que hicieron sus pares. Lo subían con la intervención de la docente y ellos mismos se encargaban del traslado. En esa postura, durante quince días “M” observó el juego de los pares y el espacio lúdico, hasta que bajó por sí mismo del transporte, tomándose de la estructura del trepador para lograr la bipedestación. Se ingenió colgándose y pasando de un lado a otro, arrastrando las piernas, dando cuenta de la toma de conciencia de sus posibilidades: la fuerza en los brazos.

Los/as niños/as continuaron apoyándolo, así, cuando quería ir al tobogán lo empujaban y subían... “M” trepaba por la red de sogas posando en decúbito ventral. ¡y arriba! . Allí, quedaba mirando como tomando conciencia de otro plano aún inexplorado, hasta que se tiraba por el tobogán, acción que en pocas ocasiones repetía.

En la clase de Educación Física, preparatoria para la exhibición de fin de año, el profesor se paraba frente al grupo mientras “M” trabajaba junto a él y a sus pares. La docente de sala, ofrecía ayudas pedagógicas.

La disposición de los espacios y agrupamientos resultó adecuada para que todos los/as niños/as tengan visibilidad, incrementando la de “M”, quien parecía disfrutar de ese

lugar de “privilegio”: adelante con el profesor, proximidad que garantizó ayudas contingentes.

Apreciamos la puesta en juego de habilidades motrices y capacidades físicas adaptadas al niño, con un elemento base: una silla de la sala. La selección del objeto “silla” resultó pertinente porque operó como andamio para la ejecución, se configuró en “el apoyo” de “M”. A esto se sumaron las intervenciones del profesor y la colaboración de la docente de sala. En todo momento el profesor ofreció “sostén” para que el niño pueda elevar las piernas, saltar, girar siguiendo un ritmo determinado, marcado en cuatro tiempos.

La forma de enseñar se volvió contenido, su expresión “vamos M, dale...” sonaba a desafío, a reto, tomado por M con alegría. De este modo generó confianza del niño en sí mismo, autoestima, disfrute respecto de las posibilidades que ofrece la disciplina en tanto movimiento, coordinación, ritmo.

Advertimos una construcción metodológica que permite una vivencia significativa de lo corporal, del dominio de los movimientos, de los planos en el espacio, dando lugar a que los contenidos sean realmente “in-corporados”, que “M” sienta que es capaz de realizar ciertas actividades que parecían inalcanzables. Construcción que hace realidad un principio de inclusión, posicionado desde el paradigma de las potencialidades y la plenitud, ya que subir y bajar de la silla, saltar, pararse en un pie, girar a un ritmo son “oportunidades de vida” para “M”, más que “logros” a alcanzar.

7. Características del grupo beneficiario de la experiencia: edad, y otras características relevantes.

Se trata de un grupo de 22 niños de 5 años, que desde junio se dispusieron a INCLUIR en la sala a “M”, niño con discapacidad motora y cognitiva. Solidaridad y atención de las necesidades del otro conjugan con el aporte de ideas para solucionar algunos problemas, hasta lograr la bipedestación y marcha de “M”, participe activo de la exhibición de Educación Física a fin de año.

8. Duración en el tiempo.

Meses de junio a noviembre.

9. Fases o etapas de la experiencia en la práctica: cumplimiento o modificación de la Programación previa. Adecuaciones realizadas.

Primera fase: Reconocimiento y adaptación del niño, trabajo con toda la clase, andamiajes especiales, personalizados y de tipo motor.

Intervenciones: Trabajo con la familia del niño y de todos los/as niños/as, para que comprendan la necesidad de inclusión y el sentido de colaboración participativa. Trabajo en conjunto de docentes y la abuela del niño, para concientizar sobre barreras que pudieran estar obstaculizando los aprendizajes.

Segunda Fase: Creación de escenarios especiales para su traslado y locomoción, diseño de construcciones metodológicas acordes al caso. Confianza en las posibilidades e interpretación de las expectativas del niño.

Tercera fase: Logros del niño: posición en bipedestación, marcha, incorporación a las prácticas y exhibición de Educación Física, inclusión total al grupo de niños/as

De toda la clase: Actitudes de atención y servicio hacia “M”, de ayuda, solidaridad y comprensión.

Con la familia: Derribo de barreras culturales que impedían pensar en la posibilidad de “probar” si la marcha era factible.

10. Evaluación general de la experiencia o investigación.

Dado que de junio a diciembre hizo un salto cualitativo inmenso... la docente manifestó que la continuidad en la asistencia fue fundamental para no interrumpir su proceso de aprendizaje, pues “M” denotaba un estado de plenitud... “estaba feliz”. Participaba de las actividades, exteriorizaba sus emociones y buscaba vincularse con pares y la docente a través de manifestaciones mutuas de afecto, su relación emocional era tal, que exteriorizaba su deseo de no volver a la casa a la hora de la despedida. Deseo generado por el contexto del jardín, los escenarios, el grupo de amigos... que “supieron” potenciar la motivación intrínseca, contribuyendo a la valoración del esfuerzo frente a los resultados, al reconocimiento de sus progresos, a la aceptación del error en los aprendizajes, a mejorar el auto concepto de “M”.

Respecto de las actividades de gimnasia, éstas no resultaron simples, “M” debía esforzarse para resolverlas en forma autónoma. Por eso, creemos que los andamiajes del docente fueron acertados, la disponibilidad corporal del profesor de la disciplina para

realizar intervenciones con su propio cuerpo cobró aquí una importancia singular para permitir la inclusión del niño en el esquema que se presentaba.

11. Reflexión de los docentes y adultos a cargo: Logros y dificultades.

Para los docentes de la institución la experiencia fue muy enriquecedora, expresan que realmente comprendieron y vencieron una barrera impuesta por 5 años, “él no camina”, y además “tramaron” construcciones adecuadas para enseñar al niño en el marco de un grupo total. Respecto de la abuela-tutora, manifestó que empezó a creer, a confiar en “M” y en los profesionales del jardín, y a poner en duda el imaginario social acerca de las limitaciones del discapacitado, pues aprendió a valorar las habilidades puestas en juego a fin de año y el cambio emocional y afectivo del niño desarrollado en tan pocos meses.

Los investigadores, valoramos cuatro cuestiones que orientaron la identificación de la práctica como “buena”: a) la “corazonada” de la docente y la sensibilidad pedagógica para vencer barreras, b) el rol de los pares en la inclusión, en tanto agentes activos que generan andamios al aprendizaje, en el marco de la intersubjetividad, c) la plenitud y el placer por el conocimiento visibilizados en el niño, d) la idea de una cultura colaborativa.

La Educación Infantil presenta cierta tensión entre concepciones de “pedagogía de la pobreza” y “pedagogía de la plenitud”. La primera, reflejada en prácticas homogeneizantes, estigmatizadoras que invisibilizan al sujeto que aprende, a diferencia de la segunda, en la que las prácticas constituyen oportunidades formativas para la diversidad en contextos situados y focalizan grupos en riesgo. En este último sentido advertimos una construcción metodológica que permitió un giro trascendental en la vida de un niño.

12. Apoyos recibidos

La institución realmente se organizó y fortaleció para el trabajo de inclusión que debían realizar, flexibilizando el PEC. El lema del equipo directivo fue siempre: “M es de tod@s, y entre tod@s trabajamos para su inclusión”. No obstante, no recibieron apoyo de organismos estatales de referencia.

13. Planes para el futuro: Visualización del futuro de la experiencia. ¿Qué se piensa hacer y en qué condiciones, qué se está discutiendo todavía?, etc.

Soslayando las cuestiones que escapan a las posibilidades de acción concreta del equipo de investigadores-actores del jardín, la continuidad de “M” en la institución conlleva pensar en dispositivos de acompañamiento para coadyuvar a la configuración de su trayectoria escolar, desde el marco epistemológico y metodológico sustentado. Entre éstos, la articulación con instituciones vinculadas al caso y cuyos especialistas contribuyan a fortalecer las capacidades personales e institucionales de directivos y docentes de la institución de Educación Inicial. Por su parte, las investigadoras, no eludimos el rol ético que nos cabe y nos preguntamos: qué podemos aportar para contribuir a la resolución de la tensión familias-instituciones sociales-políticas públicas en torno a los derechos de niños/as con discapacidades.

Bibliografía

- BOGDAN, R. (1989). La sociología de la educación especial. En R. Morris y B. Batt (Eds.) *Educación Especial. Investigación y Tendencias* (pp.277-291). Buenos Aires: Médica Panamericana.
- DUBROVSKY, S. (2005) La integración escolar de niños con necesidades educativas especial. Entre integrar o ser “el integrado” . En: La integración escolar como problemática profesional. Novedades Educativas.
- EDELSTEIN, G. (2004) “Un capítulo pendiente: el método en el debate contemporáneo”. En. A. Camilloni, C. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto y S. Barco. Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Paidós.
- ESCUADERO MUÑOZ; J. (2009) Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. EN: *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado.* (13)3- 107-141 ISSN 1989-639X <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART4.pdf>
- GONZÁLEZ A., L. (2005) Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo. Fundación Empresarios por la Educación. Bogotá
- HERNÁNDEZ AJA, A (2001) *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>
- Marco teórico de la Educación Especial. Paradigmas del Deficit y del crecimiento (2007). Disponible en <http://marcoteoricodelaeducacionespecial.blogspot.com.ar/>
- CONGRESO DE LA NACIÓN (2005) Ley 26.061. Buenos Aires. República. Argentina
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206. Buenos Aires. República. Argentina
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). Consejo Federal de Educación (CFE). Resol. N°155. Buenos Aires. República. Argentina.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2012). Consejo Federal de Educación (CFE). Resol. N°174. Buenos Aires. República. Argentina

ONU (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

“Niños. Una mirada pedagógica con perspectiva de género”.

Nadia Elizabeth Morales

Belen Nahir Morales

Juan Ignacio Salcedo

Biblioteca Popular El Hornero

En los últimos años en Argentina se ha destacado el movimiento/colectivo “Ni una menos”, entre otros, reflejo de la lucha por el colectivo femenino de emancipación y atención en las alarmantes cifras de femicidios en el país (uno cada veintinueve horas). Con la mira puesta en estos datos más el reclamo generalizado en los medios masivos de comunicación, redes sociales, vía pública, universidades convertidos en foro público, se pensó en el desarrollo, a partir de la Educación Sexual Integral, de un material didáctico (audiovisual, muestra fotográfica itinerante y libro) para docentes y alumnos de nivel primario.

A partir de la idea originada en comunión entre los que aquí suscriben y un equipo de intervención pre-profesional perteneciente a una tesina de grado de la Lic. en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales-UNC se decidió llevarla a cabo a partir del financiamiento otorgado por la CONABIP a través de la Biblioteca Popular La Bicicleta.

El núcleo del trabajo se centra en las relaciones sociales de género, la división sexual del trabajo, la teoría de género, así como la desnaturalización de dicha realidad en vistas de un futuro abierto a otras posibilidades libres de violencia.

Cuando hablamos de género nos referimos en general a “una categoría de análisis de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante los procesos de socialización”. En cuanto procesos de socialización vamos a destacar a la escuela y el juego.

Dicho material didáctico es atravesado por la perspectiva de género, como herramienta que nos permite visibilizar y analizar las relaciones de género, su origen cultural, las maneras en que se manifiesta en la comunidad caroyense, así como en la falacias y contradicciones que presenta el heteropatriarcado, su origen y desarrollo hasta nuestro tiempos y las formas en las que nos atraviesa de manera íntegra.

Los objetivos del proyecto fueron planteados como: problematización de las imposiciones de género en la niñez que reproducen prácticas socioculturales violentas y desiguales; generar espacios de interacción y reflexión en torno a las desigualdades de género entre niños/as; promover instancias de cuestionamiento y problematización en relación al modo de construcción de vínculos de niñas/os y sus grupos de pertenencia; fomentar la producción de estrategias y herramientas creativas y lúdicas de visibilización en el espacio público societal; crear recursos didácticos originales para las

escuelas públicas de nivel primario a partir de diferentes encuentros; generar espacios de sensibilización a través de una muestra fotográfica itinerante. Dichos objetivos fueron cumplidos con creces: la muestra itinerante fue expuesta en dos oportunidades (una kermesse y en la 1º Feria de Mujeres Trabajadoras del Norte Cordobés), en las actividades fue posible la reflexión, el cuestionamiento y la problematización de las construcciones sociales en torno al género por parte de niñas y niños.

Estos objetivos fueron pensados para contribuir a "...erradicar el sistema de subordinación que nos subyuga" en el cual "...el primer paso es tomar conciencia de cómo se produce y cómo nos afecta para, posteriormente, definir una estrategia de actuación."

Para contextualizar desde lo geográfico, social y cultural el ambiente donde se llevó a cabo la experiencia nos gustaría comentar lo siguiente : Colonia Caroya es una localidad ubicada al norte de la provincia de Córdoba conformada a partir de flujos migratorios de ultramar llegados a fines del siglo XIX. Como tal, está fuertemente arraigada a la cultura, las representaciones, las maneras de ser y relacionarse de dicha época. Esta última afirmación está respaldada en el hecho de la importancia del sesgo cultural friulano en los usos y costumbres de la población. Inscripta en un sistema que la excede como el capitalismo heteropatriarcal, no está exenta de sus contradicciones ni así de sus características. Dicho sistema pone en una posición relegada, dominada, oprimida, censurada a todas aquellas que no se corresponden con el hombre blanco heterosexual. Coincidimos con Gerda Lerner (1986) en la definición del patriarcado "...como la manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/as de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general", pero además resaltamos la orientación heterosexual de dicha manifestación, donde no sólo el género femenino es subordinado sino todas aquellas orientaciones sexuales diferentes del heterosexual.

De todas formas nos parece importante destacar el ámbito rural y su origen migratorio por parte de ciudadanos en su mayoría italianos llegados hace más de cien años y con ello su pertenencia a una cultura diferente a la argentina (a partir de la conservación de sus costumbres y cultura, facilitado por el hecho de estar nucleados en un mismo área así como por el momento histórico caracterizado por la pretensión de la elite dirigente de consolidar un sistema de identidad nacional resquebrajado por la guerra civil y la pujas políticas entre Confederación-Buenos Aires), la cual, en muy resumidas palabras podríamos exponer en las primeras palabras de la Constitución de dicho país: "Italia es una República democrática fundada en el trabajo." Este aspecto relacionado a la importancia del trabajo es crucial para comprender la idiosincrasia caroyense.

A partir del trabajo como valor/acción fundante visibilizamos una manera específica (y repetida en estos tipos de contexto rurales de origen migratorio) de la división sexual del trabajo que va más allá del hombre como productor de riquezas y la mujer como encargada de las tareas reproductivas y domésticas; a estas dos tareas del género femenino se le agrega una tercera: la posible manufactura o valor agregado por parte de éstas a partir del trabajo extractivista de los hombres o directamente un trabajo remunerado fuera del hogar comúnmente posibilitado gracias a la presencia de otros familiares (alguna mujer de la generación anterior) encargados de labores domésticos.

Definitivamente estas posiciones eran más evidentes en el pasado, anteriores al modelo monocultivista actual y al segundo flujo migratorio latinoamericano de principios de este siglo.

En pos de ordenar cronológicamente la experiencia, destacamos un primer momento de discusión del proyecto en relación al enfoque, posibles actividades y objetivos generales. Luego un momento de instrucción a partir de talleres llevados a cabo por el

equipo pre-profesional así como la lectura de una amplia bibliografía, desde cuadernillos elaborados o propuestos por la Subsecretaria de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, área encargada de la aplicación de la Ley de Educación Sexual Integral, así como bibliografía aportada por el equipo (destacándose Facio, Lerner y Legrade).

Luego se llevaron a cabo tres actividades/experiencias donde plasmar lo planificado así como recolectar datos, imágenes, frases para la posterior producción del material.

Las experiencias se llevaron a cabo entre los meses de Agosto y Octubre del año 2017, sin embargo, entre talleres, instrucción, planificación, debate y actividades del proyecto, podemos decir que el proceso tomó aproximadamente diez meses.

La primera actividad que se llevó, con niños y niñas entre 4 y 8 años de edad, en un taller de arte, gira en torno a la dramatización espontánea, simulando un hogar, preparado anteriormente, donde se trasladan objetos cotidianos planchas, manteles, vajilla, ropa, zapatos, teléfonos, carteras, cunas con bebés, mamaderas, coches, autos hechos de cajas de cartón, teclados de computadoras. En este momento los/as educadores/as y adultos/as que coordinaban la actividad se encontraron al margen de la exploración. En un comienzo las niñas optaban por elegir las actividades a las cuales se representaban en una idea estereotipada y de reproducción automática: planchar, cuidar al bebé, hacerle la leche y una que otra vez hacer llamadas con el teléfono a sus amigas. De igual modo los niños, quienes inmediatamente tomaron el portafolio, los teléfonos, las herramientas, subiendo a los autos y simulando llegar tarde a trabajar. Ante ello y tras algunos minutos, se los invita a invertir roles, o preguntarse por qué no también preparar la comida. “La mamá ya viene de trabajar, hay que preparar unos fideos”: entonces un varón rompió con lo esperable; “Yo era experta en arreglar el auto” dice una niña mientras dibujaba con un marcador los espejos retrovisores del auto. De aquí en más el juego, incorporó algunas preguntas que se respondían mientras avanzaba.

Como primera actividad nos sorprendió la facilidad de los niños y niñas por pasar de una acción a otra referidas a diferentes roles, sin vergüenza ni dificultad, lo cual nos hizo pensar no solo la fragilidad de las imposiciones de género, sino también la capacidad que tenemos los adultos/as para retrucar dichas imposiciones.

La segunda actividad fue preparar una sala, con una cámara y un micrófono en un juego de entrevistas. Se indagó en los colores, juegos y juguetes que se suponen son pertenecientes a un género o a otro. Mientras las preguntas ahondaban cada vez más, sus expresiones eran las que respondían por sí mismas, las cuales concluyeron en muchos “no sé”, que hoy son la motivación de reflexión y replanteo de roles, colores, y juguetes, por ejemplo. Este caso fue la reflexión y problematización de sucesos, detalles, actitudes observadas en la primera actividad, ya que fue con los mismos niños y niñas.

La tercera actividad consistió en la visita de la “bibliocleta” (una bicicleta adaptada para cargar libros) a un predio donde está asentada una comunidad boliviana y una fábrica de ladrillos. Dicha comunidad presenta rasgos específicos que la diferencia del resto de la ciudad, siendo su origen y cultura migratorio central en el proceso de marginación que padece. Al llegar se desplegó sobre la tierra una manta que invitaba a invadirla con la exploración de los libros: nadar entre historias, imágenes y estilos. Tras un momento, se les propone un libro en particular: “El Niño de pelo largo”. Todos/as atentos/as a cada palabra, comenzaban a inquietarse por preguntar o compartir sus experiencias cercanas, ya que estaban presentes hombres de pelo largo y mujeres de pelo corto, era inevitable la problematización. A partir de ello, y tras algunas reflexiones grupales, todos los niños/as, desde los/as más grandes hasta los/as más pequeños/as se disponen al juego compartido. Quien coordina esta actividad propone juegos cooperativos, donde sin distinción de género se desarrolla la experiencia que se enriquece al no existir

competencia ni división, sino que por el contrario se establece, juntos y juntas, ir por un objetivo común. Elegimos los juegos cooperativos ya que “la cooperación es una alternativa que puede ayudar a solucionar problemas y conflictos; si el juego tiene presente los valores de solidaridad y cooperación, podemos experimentar el poder que tenemos cada uno de nosotros para proponer colectivamente soluciones creativas a los problemas que nos presenta la realidad en que vivimos, y mejorar la calidad de vida”. A nuestro parecer fue el mejor planteo al momento lúdico de integrar a todos los participantes en sus posibilidades sin que nadie quedase fuera.

Creemos que el proyecto, así como el proceso por el cual pasamos y la experiencia que vivimos no sólo nos ha enriquecido en el aspecto intelectual sino que también ha posibilitado la inserción de materiales originales en nuestra propia comunidad, así como involucrarnos en procesos de inclusión social, extensión universitaria y promoción de la lectura. Destacamos nuestro aporte a la Educación Sexual Integral desde la empatía, la aceptación del otro/a y sus diferencias en un marco específico como es Colonia Caroya. Rescatamos el apoyo de toda la comunidad educativa caroyense, la apertura de niños y niñas siempre dispuestos a jugar, desafiarse, aprender en fin. Para nuestra suerte nunca las dificultades se encontraron en las actividades propiamente dichas ya que adultos e infancia convergieron de manera benévola a los temas y juegos propuestos, más allá de prejuicios, tabúes o un poco de timidez.

Como dificultades podríamos mencionar los debates internos acerca de la manera de interpelar a la sociedad en general y a los niños y niñas en particular acerca de los estereotipos de género, su naturalización y la posibilidad de pensar otros modos de ser y hacer en cuanto sujetos atravesados por la hegemonía heteropatriarcal.

En vistas a lo que vendrá pensamos presentar el trabajo final a la SPIYCE para futuros Talleres Docentes y Jornadas ESI, pero también y más allá de lo formal, la concurrencia a plazas, jardines maternales, bibliotecas, entre otros espacios públicos y privados para presentar y exhibir los frutos de tanta labor.

Para cerrar nos gustaría explicar parte del título. “Niñes” es más que una palabra referida a niños y niñas, sin distinción de género, pensada a partir de ciertas contradicciones en nuestro lenguaje, a decir Emilia Moreno “...en nuestra lengua se utiliza el genérico masculino para referirse a ambos sexos... Está claro que esta falta de identificación con el discurso va siendo sustituida progresivamente por la conciencia de que ellas están subsumidas en el masculino genérico... como resultado, son invisibles en el lenguaje y cuando aparecen son vistas como desvío o excepción de la norma masculina”. Nos decidimos entonces a dejar de sustituir la conciencia, no sólo de ellas, las mujeres, niñas, ancianas, sino también de ellos, hombres, ancianos, niños, a repensar el lugar que cada uno ocupa, los privilegios que algunos poseen y los derechos cercenados que otras padecen.

Bibliografía

De las Heras Aguilera “Una aproximación a las teorías feministas”, Revista de Filosofía, Derecho y Política, n° 9, 2009.

Gamba, Susana “¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?”, www.mujeresenred.com, 2008.

Lerner, Gerda "La creación del patriarcado" Editorial Crítica, 1990.

Ministerio de Educación de la Nación, “Educación Sexual Integral para la educación primaria”, 2011.

Monge Alvarado y Meneses Montero, en Revista Educación 29(1) 2005.

Moreno, Emilia “La transmisión de modelos sexista en la escuela” en Garó, 2000.