



Claves para pensar la enseñanza del campo de experiencias para la formación de la identidad personal y social

Serie:
**COMPARTIENDO
SABERES**

2020

educacion.rionegro.gov.ar

RN EDUCACIÓN
Y DERECHOS
HUMANOS
RÍO NEGRO

AUTORIDADES

GOBERNADORA

Arabela CARRERAS

MINISTRA DE EDUCACIÓN

María de las Mercedes JARA TRACCHIA

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Gabriel V. BELLOSO

VOCALÍA GUBERNAMENTAL

Omar RIBODINO – Marisa COLA

VOCALÍA DOCENTE

Marcelo NERVI

VOCAL REPRESENTANTE DE MADRES Y PADRES

Alberto REYES

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN

Lucía Noemí BARBAGALLO

DIRECTORA DE EDUCACIÓN INICIAL

Ruth Fanny DEJTIAR

**COORDINADORA
PEDAGÓGICA**

Lucía Noemí BARBAGALLO

AUTORAS

María Alejandra Marín Aranda

Lucía Inés Descarrega

DISEÑO

Comunicación Institucional

ÍNDICE

1. Palabras Preliminares	5
2. Introducción	6
3. Fundamentos del Campo de Experiencias para la formación de la Identidad Personal y Social	7
4. Orientaciones para el diseño de la enseñanza vinculadas al Campo de Experiencias	10
5. Organizador de la enseñanza: Proyecto “Dialogando aprendemos y enseñamos a convivir. Filosofía con niños y niñas.”	20
6. Glosario	26
7. Bibliografía- webgrafía -y recursos multimedia	32

1. Palabras preliminares

Este documento forma parte de una serie elaborada con el fin de acompañar la apropiación y la implementación del Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Provincia de Río Negro (Resol. 2121/19). El propósito es brindar algunas definiciones conceptuales, sugerir propuestas, facilitar estrategias para que los educadores y las educadoras puedan planificar experiencias educativas para las infancias. Se pretende que las mismas se enmarquen en los lineamientos normativos, políticos, pedagógicos y didácticos que configuran al Diseño curricular de la Educación Inicial en la provincia.

Para abordar su construcción hemos recogido, a través de distintos dispositivos las voces de los educadores y de las educadoras quienes han planteado fortalezas y tensiones frente al desafío de la implementación del nuevo lineamiento curricular. De esta manera consideramos que los aportes serán esclarecedores para pensar las prácticas pedagógicas situadas en los contextos particulares. En este sentido el equipo de especialistas seleccionó algunas alternativas organizativas y pedagógicas para posibilitar acciones en función de la formación integral y social de los niños y niñas como sujetos de derecho.

De manera comprometida y respetuosa todo el equipo ha trabajado en lo que denomina “el diseño en acción”. Creemos que es fundamental acompañar la implementación de manera colectiva valorando los saberes de las educadoras y de los educadores, abriendo las puertas a diferentes posibilidades de desarrollo y puesta en marcha, en función de las elecciones que asuma cada institución, siempre de manera consensuada coherente y pertinente. Estos documentos se han organizado teniendo en cuenta los campos de experiencias y la interacción entre ellos, cabe destacar que fueron pensados como aporte al desarrollo curricular en su conjunto de manera globalizada e integrada.

De forma comprometida, el equipo de desarrollo curricular, ofrece a través de estos documentos posibles formas de organizar la enseñanza en función de los campos de experiencia, cuyo desarrollo “en acción” debe variar en función de las elecciones de cada institución y del contexto social del que cada comunidad educativa forma parte.

A partir de estas líneas, se presentan propuestas de experiencias diseñadas en diversos formatos organizacionales, a modo de ejemplo, como alternativas posibles que se pueden abordar y/o recrear o que pueden generar otras resoluciones y/o debates. Desde esta mirada, valoramos la importancia del trabajo compartido y los y las invitamos a diseñar las mejores experiencias educativas basadas en los aportes que brindan entre otros los pilares de la Didáctica de la Educación Inicial.

Agradecemos a todos y todas las educadoras que desde sus lugares de trabajo y de manera profesional asumen la educación de nuestras infancias, buscando garantizar prácticas diversas e inclusivas en forma comprometida generando lazos de confianza con las familias. Como bien sabemos educar a la primera infancia es responsabilidad familiar, social y estatal. Por lo tanto es agenda del Estado. En este sentido nuestro diseño curricular sostiene:

“La tarea docente en este nivel educativo implica la búsqueda de integralidad para promover experiencias globalizadoras de aprendizaje a través del juego como uno de los pilares fundamentales de la Educación Inicial, y sostener la mirada hacia las nuevas y múltiples infancias como sujetos de derecho que están comenzando a construir sus identidades en sus primeros años de vida.” (2019).

En esta línea de trabajo compartimos algunas de las claves para pensar la enseñanza del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social.

2. Introducción

El documento que aquí se comparte tiene el propósito de ampliar y explicitar los marcos conceptuales presentes en el Campo de Experiencia para la formación la Identidad Personal y Social del Diseño Curricular para la Educación Inicial y pretende ser una herramienta de orientación que acompañe la lectura y apropiación del diseño curricular por parte de las y los docentes de educación inicial. Está pensado como un posible recorrido que nos permita compartir, construir saberes y conocimientos en forma colectiva sobre este campo de experiencias.

Desde este campo se apunta a que las construcciones teóricas y metodológicas se orienten a garantizar que bebés, niñas y niños sean concebidos como sujetos plenos de derecho, situando al Estado como principal garante y, considerando que conjuntamente con la función del colectivo docente al proponer variedad y calidad de experiencias pedagógicas en las salas, lo involucra como actor fundamental en el proceso educativo.

Por ello, se destaca al rol docente en la enseñanza, ya que la centralidad de su mirada y sus intervenciones está dada por la especificidad del campo en cuanto a sus cuatro ejes constitutivos: el fortalecimiento de la autonomía en relación con la construcción de un cuerpo propio y por otro, los vínculos que dan forma a la identidad personal y a la experiencia de lo colectivo, entendida como pertenencia (cultural, social, grupal).

Este documento de acompañamiento y desarrollo curricular, está conformado por los siguientes apartados:

Fundamentos del Campo: en esta sección se encuentran explicitados los principales marcos conceptuales desde los que se aborda el campo y se articulan sus categorías centrales: Identidad, Corporeidad, Autonomía y Pertenencia (interculturalidad).

• **Orientaciones para el diseño de la enseñanza en el Campo de Experiencias:** contiene debates, notas aclaratorias y socializa construcciones referidas a los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), Núcleos de Aprendizaje por Campo (NAC) su proceso de construcción, organización, relaciones con otros Campos de Experiencias. Estas orientaciones son lineamientos generales.

• **Organizadores de la enseñanza:** en esta sección se encontrarán sugerencias respecto de cómo diseñar una propuesta didáctica, que no pretende funcionar como modelo a seguir, sino como aproximación, dado que cada sala y grupo de niños y niñas es único y se encuentra situado en contextos particulares que es imposible imaginar con antelación.

• **Glosario:** incluirá aclaraciones respecto de términos propios o incluidos en este Campo de experiencias. Dando cuenta de construcciones históricas y culturales.

• **Bibliografía - webgrafía - Recursos multimedia:** en esta sección se encuentran las sugerencias que como equipo de curriculistas realizamos para este Campo de experiencias. Son sugerencias bibliográficas y audiovisuales que apuntan a poner a disposición el material que consideramos potente para la formación de docentes críticos.

1 Los derechos que les corresponden según la legislación argentina e internacional se encuentran expresados en:

- Convención internacional sobre los derechos del niño
- Ley de Educación nacional N° 26206
- Ley de Educación provincial N° 4819
- Ley de Educación Sexual Integral N° 26150
- Ley de protección integral N° 26061
- Ley de identidad de género N° 26743

3. Fundamentos del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social

Los marcos de referencia que compartiremos están vinculados a perspectivas que nos parecen fundamentales: inclusión, educación sexual integral con perspectiva de género y educación intercultural.

Desde esta perspectiva y como posicionamiento ético político afirmamos la necesidad de promover lazos sociales que apunten la diversidad. Sostenemos que la educación inclusiva, el respeto por la diversidad de identidades y formas de ser y estar en el mundo están en la base de la construcción de ciudadanos y ciudadanas capaces de establecer vínculos democráticos y generar relaciones de igualdad y empatía con el otro, lejos de cualquier forma de discriminación o violencia en los planos material y simbólico.

Desde los mencionados paradigmas teóricos, es posible conjeturar para la organización del currículum, cuatro categorías de articulación de las identidades vividas y construidas de niñas y niños con la experiencia educativa. El diseño curricular propone:

•La experiencia de la corporeidad en la que se involucran aspectos físicos, psíquicos y socioculturales. Esto nos lleva a profundizar en problemáticas que involucran a la E.S.I.

•El paulatino **logro de la autonomía**, que impacta en el desarrollo individual, pero también en la construcción colectiva de un ethos, una forma de relación y vinculación con el otro a partir del reconocimiento de límites necesarios para la convivencia democrática.

•En relación con este ethos aparece **la necesidad de fortalecer los vínculos de pertenencia, valorando equitativamente las múltiples identidades culturales y étnicas que conforman la población del territorio de la provincia**. Esto lleva a la construcción de lazos y vínculos que tomen en cuenta lo común, pero también la diversidad en las relaciones cotidianas institucionales y con las familias.

Esta organización hace que la experiencia de niñas y niños deba ser puesta en primer plano y que el/la docente se convierta en figura clave a la hora de ofrecer y diseñar variedad y calidad de experiencias pedagógicas que acompañen el desarrollo de las y los niños, respetando sus particularidades.

Si bien el Campo de Experiencias tiene por título identidad personal y social, deseamos poner el acento en que son experiencias para la formación, que implican identidades múltiples y en constante transformación. Consideramos que el abordaje de este Campo amerita ser pensado con cierta cautela, evitando utilizar como indicadores de desarrollo los conceptos de autonomía y corporeidad. Las experiencias del campo remitirán siempre a aquello que hay de intersubjetivo en la construcción de una identidad. Es por ello que invitamos a no etiquetar ni clasificar a los niños y las niñas y a tener presente que la identidad se conforma en relación a un otro que actúa como espejo y referente.

• Marcos de referencia para pensar el Campo de Experiencias:

a) Inclusión Socio Educativa

“(...) no hay hecho pedagógico si no ponemos de relieve, si no colocamos en el centro de la escena la cuestión acerca de “qué pasa entre nosotros”, reemplazando la cuestión sobre “qué pasa con el otro”. (Skliar: 2008)

Hacemos hincapié en la inclusión porque creemos que para que la experiencia educativa sea enriquecedora, necesita tener una íntima conexión con la experiencia vital de los sujetos. En este sentido hacemos hablar a la excepcionalidad o a la ausencia de personas con discapacidad en las instituciones cuando no son excepcionales, ni están ausentes en la vida. En cuanto a las instituciones, tanto la segregación como la sobreprotección operan como obstáculos en el desarrollo de la personalidad de las niñas y niños con discapacidad, suprimiendo el acceso a derechos fundamentales.

Desde un modelo social de la discapacidad se puede decir que, más allá de una diferencia en términos biológicos entre las personas, lo que mayormente la define es la relación que establece la sociedad con ella. Es así que se le atribuyen a la persona deficiencias que corresponden a un medio pensado por y para personas sin discapacidad. Esto limita sus posibilidades y muchas veces se ven impedidas de acceder al capital cultural: principalmente por los modos a través de los cuales éste circula y es transmitido.

El campo cuyo desarrollo estamos proponiendo insiste en el valor de la mirada, la escucha, la disposición corporal. La mirada es fundamental a la hora de construir relaciones pedagógicas y dar cuenta de los progresos en los aprendizajes de bebés, niños y niñas. Una mirada atenta puede notar, que un bebé no se mueve en su cuna, no sigue los sonidos, no mira a quien está enfrente, no llora o llora poco y sin articular los sonidos.

Esta mirada no es un elemento de diagnóstico en el sentido clínico. No somos las y los docentes quienes diagnosticamos, pero sí tenemos que poder encontrar la mejor manera de generar condiciones para que ese niño, niña o bebé aprenda. En este sentido, no podremos prescindir de las redes de apoyo de los equipos técnicos, el asesoramiento de nuestros pares, los encuentros con las familias, y otras tramas interinstitucionales.

Es así que será necesario un trabajo articulado para superar las inquietudes; dejar la ansiedad inicial que nos hace sentir que no estamos preparados, para pasar a identificar las fortalezas y potencialidades de cada niño y niña, y que constituyen el principal desafío para pensar la relación pedagógica y ser mediadores competentes entre sujetos y cultura.



b) Educación sexual integral con perspectiva de género

Este marco referencial está explicitado en el diseño curricular para la Educación Inicial en diversos apartados (Encuadre Sociopolítico pedagógico, Campo del Ambiente Natural Social y Matemático y Campo para la formación de la identidad Personal y Social).

Nos parece apropiado explicitar la perspectiva de género en el marco de la Educación Sexual, ya que es indispensable para garantizar que la ESI no refuerce desigualdades. Desde esta pers-

pectiva, la sexualidad se desarrolla mediada por una serie de preceptos que están culturalmente determinados y que pueden cambiar a la par de las relaciones sociales. En palabras de Graciela Morgade (2016): *lo que hace “niña” o “niño” a una persona recién nacida no es solamente que se vea una cierta configuración de genitales externos sino, simultáneamente, los sentidos que esos genitales implican a una determinada situación familiar, social e histórica.*

Es importante comprender que estas determinaciones sociales que asocian la genitalidad femenina y masculina con determinados roles y funciones, se conforman a través de prácticas cotidianas, que se repiten y se ejercen mediante distintos dispositivos que contribuyen a su sostenimiento; a esto le podemos llamar “naturalización”.

Hablamos de prácticas naturalizadas ya que las mismas no tienen relación con un orden natural, pero se sostienen a partir de hábitos que las legitiman y validan como tales. Desde la más temprana infancia se atribuyen sentidos diferenciados al ser varón o mujer (o varón o mujer no heterosexual). En la asunción de roles diferenciados operan dispositivos diversos como los medios de comunicación, la industria de los juguetes y agencias de socialización primaria y secundaria: las familias, las escuelas.

Podemos ver claramente, a la luz de diferentes violencias que se reproducen en nuestra sociedad, que la atribución de roles de sumisión a mujeres y de dominio a varones, incide de diversas maneras en las biografías de unos y otras. Estas atribuciones fuerzan a las infancias a amoldarse a patrones preestablecidos de conducta que inhiben la expresión de su género tal y como lo perciben.

Muchas niñas han sido privadas a lo largo de la historia de elegir carreras como ingeniería o informática por el efecto silencioso de las atribuciones de género. Muchas mujeres transgénero debieron abandonar sus estudios por causa de la discriminación y han sido privadas de un acceso igualitario a la salud, sólo por poner algunos ejemplos de las consecuencias de definir roles de género y negar la posibilidad de expresar la identidad autopercebida. Sin embargo, a partir de la sanción de nuevos marcos legales y normativos en nuestro país se hace necesario profundizar la tarea de reconocimiento de la diversidad sexual, de los derechos de todas y todos.

Es importante destacar, a la luz de los debates e incidentes ocurridos en las escuelas recientemente, que la ESI no intenta imponerse como una doctrina que obliga a niñas y niños a ejecutar acciones determinadas con respecto a las dimensiones que componen la educación sexual. Por el contrario, en la educación infantil, la E.S.I busca garantizar el derecho al acceso a información, el derecho a que cada persona sea escuchada y respetada, el derecho a la identidad; constituyéndose así como complementaria de los derechos de niñas, niños y adolescentes, expresadas en convenciones y tratados internacionales.

Nos parece oportuno sugerir que se planifique E.S.I transversalmente, de manera participativa con la comunidad educativa. Este tipo de propuesta transversal puede formar parte del PEI, lo cual evitaría que se fragmente o diluya en actividades aisladas.

Por otra parte, si bien son contenidos que se inscriben en la cotidianidad de lo que ocurre en la jornada, se pueden incluir espacios específicos para el abordaje de educación sexual integral en la planificación del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social y en interacción con otros campos correspondientes a la Alfabetización Cultural.

c) Educación intercultural

La educación argentina tiene una fuerte impronta de valores nacionales que tienden a uniformar la experiencia de una sociedad pluricultural, principalmente se reconocen y valoran como propios los rasgos culturales que se relacionan al ser europeo. A su vez, parte de esta pluriculturalidad es aceptada con respecto a sectores que han logrado acceder a un cierto capital cultural

y disponen de medios y recursos materiales y simbólicos que coinciden con la cultura celebrada y reconocida.

Al mismo tiempo se tiende a la segregación de grupos falazmente considerados minoritarios, ya que representan a la gran mayoría de las personas que habitan en el territorio del país. Dentro de estos grupos podemos mencionar a los migrantes latinoamericanos, las personas que se reconocen como provenientes de alguno de los pueblos originarios, entre otros, que pugnan por su reconocimiento y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Como recomendación para el trabajo con la interculturalidad en el campo se sugiere:

- Situación de las prácticas: Esto quiere decir atender a la diversidad de procedencias, culturas, idiomas que se pueden hablar en las familias y comunidades. Por ejemplo, reconocer que existen además de la lengua originaria el mapudungun; hablantes de quechua, guaraní, italiano, alemán, entre otros, en nuestra provincia.

- No situar a los pueblos originarios en el pasado o el exotismo mientras que se valora la existencia actual de otras comunidades.

- Reconocer que cada comunidad tiene un nombre propio (mapuche, toba, kolla, entre otras) y evitar englobar a todos en una misma categoría, haría justicia a la diversidad.

4. Orientaciones para el diseño de la enseñanza vinculadas al Campo de Experiencias

En este apartado del trabajo abordaremos construcciones, debates y desafíos vinculados a componentes de las propuestas didácticas, ante la tarea de escribir, diseñar, proyectar la práctica docente. Se ofrecerán especificaciones sobre los propósitos del campo, los NAP y NAC, las formas privilegiadas de enseñar y de escriturar la enseñanza.

Sobre los Propósitos del Campo de Experiencias

En el marco del Campo de Experiencias, los propósitos aparecen como un aspecto controvertido y sobre el cual es preciso reflexionar. Cabe distinguir los propósitos generales, que están en íntima conexión con las finalidades educativas del nivel y los propósitos que direccionan la planificación del/la docente en el terreno específico del campo.

Estos últimos se vinculan con la necesidad de promover experiencias para ampliar la autonomía de cada niño y niña en relación con su cuerpo y sus posibilidades de acción y decisión. A su vez, con el conocimiento y respeto de la identidad propia y la convivencia participativa con otros.

Entonces: **¿Qué implica pensar en propósitos para la formación de la identidad personal y social? ¿Cómo se trabaja en este campo de experiencias desde la corporeidad a la ciudadanía?**

Los diversos propósitos del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social, pretenden dar cuenta de ese pasaje, por diversas experiencias individuales y colectivas, implicando la participación de diversas instituciones y actores (jardín, escuelas, jardines comunitarios, familias, bibliotecas, museos, entre otras).

Los propósitos conllevan en sí las categorías del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social, ellas son: identidad, autonomía, corporeidad y pertenencia.

A continuación, se explicitan dichos propósitos, ampliados, con la intención de mostrar sus alcances y facilitar la selección de manera pertinente al momento de definir la intencionalidad pedagógica de las propuestas educativas.

- Reconocer al cuerpo como una construcción sociocultural, con sus aspectos afectivos, biológicos, psíquicos.
- Promover desde la perspectiva de ESI, desde posicionamientos éticos y políticos claros, la aceptación y la confianza sobre el cuerpo propio (de cada uno de los niños y niñas).
- Fomentar el/los cuidados de este cuerpo, el respeto desde el sí mismo y por los otros, llevando al reconocimiento de diversas formas de ser, de vivir ese cuerpo y su constitución (identidades).
- Ofrecer la oportunidad de sentir, expresar y comunicar ideas, emociones y sentimientos en experiencias de carácter individual-social: “lo que me pasa” es en relación o mejor dicho en “inter-relación” con otros (pares y/o adultos), para experimentar experiencias democráticas y participativas desde la primera infancia.
- Promover el intercambio y construcción cooperativa de sentidos, significados, acuerdos, valorar la convivencia, las normas y límites a través del diálogo para conocer y ejercer la ciudadanía de forma activa como sujetos de derecho (ser parte, tener y tomar parte, vivir con otros y otras en espacios públicos, sociales, educativos y culturales).
- Promover el reconocimiento y valoraciones de diversas formas de ser y organizar las familias, los grupos sociales, los colectivos, en función de los contextos regionales, provinciales y nacionales: sus historias, costumbres, gustos, tradiciones, sus lenguas, sus formas de ver y entender la vida, la naturaleza, la sociedad, para generar conocimiento y respeto por la diversidad.
- Valorar y reconocer la diversidad étnica, de género, que incluyan el carácter multidimensional, complejo, diverso, conflictivo e intercultural de la realidad social para visibilizar las identidades y derechos de todas las personas sin distinción alguna (DDHH).

Sobre los NAP y el proceso de construcción de los NAC

El **Campo para la Formación de la identidad Personal y Social** constituye uno de los ejes curriculares que vertebra la Educación Integral de las infancias de nuestra provincia; es transversal a todos los demás, y lo entendemos como continente común, dado que la formación del sujeto de la Educación Inicial estará dada a partir de las experiencias que todos los campos proponen y buscan ofrecer. Esta formación se nutre y amplía a partir de ellos.

El Ministerio de Educación de Nación establece NAP que podemos vincular al campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social:

La integración a la vida institucional, iniciándose en la autonomía en el aula y en el jardín. La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La iniciación en el conocimiento y respeto de las normas y la participación en su construcción en forma cooperativa. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. El ofrecimiento y solicitud de ayuda. La manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros, y la búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios. (NAP Educación Inicial, 2004, p17)

En el Diseño Curricular para la Educación Inicial los NAP conservan en buena proporción su denominación original. A partir de ellos, se fueron construyendo los NAC propios de este campo de experiencias, como proceso de especificación curricular y se organizaron en función de las siguientes categorías: identidad, autonomía, corporeidad, pertenencia.

Estas categorías le otorgan identidad a este Campo de Experiencias entendiéndolo como continente, transversal a los demás, pero al mismo tiempo con especificidad, con núcleos de aprendizaje propios.

El siguiente cuadro de síntesis visualiza las vinculaciones entre las categorías centrales y los NAC de este campo de experiencias.



Cuadro de relación de las categorías y NAC del Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social.

CATEGORÍAS	NÚCLEOS DE APRENDIZAJE POR CAMPO
IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ● Exploración de sí mismo: posibilidades de acción y descubrimiento de sensaciones. ● Exploración de sí mismo en relación con los diferentes espacios físicos y sociales. ● Reconocimiento progresivo de su imagen, de su nombre ● Manifestación y reconocimiento de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones y la de los otros. ● Aprendizaje de la tolerancia de sus frustraciones. ● Posibilidad de recibir, dar cariño y la oportunidad de establecer vínculos de amistad. ● Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos.
AUTONOMÍA	<ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de capacidades para tomar decisiones sobre las propias acciones, fortaleciendo su autoestima ● Asunción progresiva de responsabilidades en relación con diferentes tareas
CORPOREIDAD	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocimiento del cuerpo propio y los cuerpos de los otros/otras ● Reconocimiento de las semejanzas y diferencias del cuerpo propio y de los otros y las otras. ● Reconocimiento de los cambios y permanencias de los cuerpos a lo largo de la vida. ● Apropiación de acciones y pautas saludables (higiene, alimentación). ● Identificación de personas adultas en situación de docentes, cuidadores o cuidadoras que intervienen en los cuerpos de niños niñas, aportando seguridad y confianza. ● Identificación y personas y situaciones que producen disconformidad, displacer y representan peligro. ● Paulatino reconocimiento y construcción de la intimidad.

2 Proceso por el cual las grandes definiciones curriculares, en este caso los NAP a nivel nacional, se contextualizan, se sitúan en función de la realidad provincial y sus notas distintivas. De ahora en adelante NAC en la provincia de Río Negro.

PERTENENCIA	<ul style="list-style-type: none"> ● Participación en actividades de sala e institucionales (cuidado cotidiano, de exploración, lúdicas) en función de necesidades infantiles, atendiendo a sus ritmos y tiempos. Reconocimiento de espacios y actividades que se desarrollan en la sala y en la institución ● Modos de comportamiento social ● Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín y manifiestan prejuicios y/o no cuidado de las relaciones interpersonales. ● Reconocimiento de los límites y señalamientos que realizan los y las docentes, para actuar en situaciones de la vida social y escolar ● Experimentar acciones reparadoras que permitan la formación de valores que permitan mejor convivencia grupal ● Manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros y valores solidarios. ● Búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos. ● Respeto por diversidad lingüística, cultural, étnica (Mundo simbólico, costumbres, hábitos y normas) ● Conocimiento de diversos modos de ser en la sociedad: mundo simbólico, costumbres, hábitos y normas que permitan aprender a estar con otros.
--------------------	---

Los NAC y su transversalidad

Nos parece oportuno realizar algunas apreciaciones en relación a la articulación de los NAC en los diferentes campos de experiencia, particularmente, su vinculación con el que nos ocupa.

Retomemos un propósito de este Campo de Experiencias, e intentemos un ejercicio: ¿cuál o cuáles serían los NAC que se podrían vincular a este propósito?

Propósito:

Promover el intercambio y la construcción cooperativa de sentidos compartidos para valorar la convivencia, las normas y límites a través de **enseñanza basadas en el diálogo y la argumentación** para conocer y ejercer la ciudadanía de forma activa como sujetos de derecho.

Los NAC que podrían vincularse con este propósito-recordando la relación entre identidad y pertenencia podrían ser los siguientes:

Pertenencia

- Manifestación de actitudes que reflejen el cuidado de sí mismo y de los otros y valores solidarios.
- Búsqueda del diálogo para la resolución de conflictos.
- Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín y manifiestan prejuicios y/o no cuidado de las relaciones interpersonales.

Identidad

- Manifestación y reconocimiento de sus sentimientos, emociones, ideas y opiniones y la de los otros.
- Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos.

¿Les parece que son estos los NAC que se relacionarían? ¿Dónde podríamos situar esas relaciones?

Lectura, análisis y selección de los NAC “desde - hacia”:

Los NAC aparecen expresados en la primera columna (en negrita). Hacia la derecha se explicitan los contenidos incluidos o que cada NAC abarca, expresados en términos de acciones, señalando el “desde - hacia”.

La decisión del/la docente de ubicarse y seleccionar los aprendizajes a promover dependerá de las características del grupo de niños y niñas, de los aprendizajes que disponen grupalmente pero también de los recorridos de cada niño o niña. Cabe aclarar que la lista de contenidos en términos de acciones no es exhaustiva, sino que funciona como orientación y existe libertad para ampliar sus alcances en función de los NAC.

Al fundamentar la propuesta desde una mirada situada, los puntos de partida de los aprendizajes de los niños y las niñas son múltiples y variados, dependiendo de diversas variables. Lo mismo sucede con el “hacia”, el cual identifica una posibilidad u oportunidad de avance, más allá de comprender que algunos niños y niñas no accederán a una meta-contenido y otros lograrán superarla. (Diseño Curricular para la Educación Inicial- 2019. p47)

A continuación se desagregan los NAC arriba mencionados, dando cuenta del recorrido “Desde - Hacia”.

<p>Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos.</p>	<p>Conocimiento de los gestos de rechazo y aceptación que le son mostrados y señalados, acompañando las acciones con palabras.</p>	<p>Expresión y comunicación a través de palabras y gestos de negación o aceptación.</p>	<p>Posibilidad de expresar inquietudes, interrogantes, en relación con diversas temáticas de interés: nacimiento, la vida, la muerte.</p>
<p>Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en el jardín y manifiestan prejuicios o no cuidado de las relaciones interpersonales.</p>		<p>Exploración de pautas, conocimientos y habilidades para ordenar la sala, resolver situaciones cotidianas.</p>	<p>Participación activa de los niños y las niñas.</p>
		<p>Participación activa de los niños y las niñas.</p>	<p>Acuerdo entre todos y todas sobre lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer, en función de las situaciones de conflicto y agresiones verbales y físicas que se pueden suscitar en la sala por alguna circunstancia, poniendo énfasis en la expresión de sentimientos, emociones, ideas, opiniones y la importancia del respeto y el cuidado de cada uno y cada una y de los y las demás.</p>

Formas Privilegiadas de enseñar en y desde el Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social: Formas de enseñar que buscan re-pensar lo personal y su tensión con lo social-cultural en espacios comunes.

“Sería deseable que los sujetos que se involucran en procesos educativos formales institucionales, que son procesos de creciente socialización, se constituyan como protagonistas y participantes activos, sin amoldarse pasivamente a las pautas institucionales” (Windler, 2017)



El Campo de Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social, se puede entender en su sentido más inmediato como transversal a cualquier propuesta de enseñanza pero tiene algunas características específicas, que se pueden rastrear y pensar en la construcción de los NAC. y también en la selección de formas de enseñar apropiadas para diseñar experiencias en este marco.

Algunas apreciaciones sobre los NAC

- Nos parece importante considerar que los NAC, tal como están enunciados, expresan acciones que realizan o realizarán los niños y las niñas, vehiculizadas por las propuestas educativas. Al respecto, nos recuerda Rosa Windler (2017), que después de todo, aprender es accionar de modo más práctico y/o con el pensamiento que es acción interiorizada

- Los campos de experiencias dialogarán en las propuestas de enseñanza, a partir de los NAC y guiados por los propósitos, con el fin de pensar y desarrollar una educación integral para niños y niñas en las instituciones educativas. Es decir, la afectividad, los valores, las normas, el respeto por la diversidad singular y cultural estarán presentes en todas las actividades que se realicen en la institución educativa.

- Pero más allá de las comunicaciones y conexiones que pueda establecer con los demás Campos de Experiencias, este campo posee especificidad. Por ello es que se apela e insiste en comprender y abarcar diversidad de experiencias, entendiéndose que hay NAC que las y los docentes pueden a su vez repensar y contextualizar en sus propias experiencias y en las experiencias de niñas y niños, y así promover la ampliación de ese universo de significaciones.

- Nos resulta importante señalar que al momento de realizar la selección de los NAC que conformarán las propuestas de enseñanza se contemple la presencia de los dos ejes curriculares centrales (Identidad personal y social y alfabetización cultural) para garantizar una educación integral, equilibrando la presencia de los diferentes campos de experiencias. Y al mismo tiempo, reconocer al interior de este Campo de Experiencia la visibilización de los NAC que constituyen las categorías centrales, reconociendo su interrelación y sentido al interior de cada propuesta que el /la docente diseñe.

- Es relevante señalar la relación entre los NAC referidos a Identidad y Pertenencia, como dimensiones dialógicas, vinculantes, en las propuestas de enseñanza. La identidad cobra sentido, se configura y re-construye en relación con la pertenencia. Cuando se menciona que el y la docente -y las instituciones educativas- tienen un rol activo al momento de “descifrar el territorio”, implica la acción de conocer y comprender algunos rasgos vinculados con las procedencias de los niños y niñas.

- Una aclaración particular requiere el trabajo con los NAC referidos a la expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. Al respecto resulta significativo considerar que no se

pueden enseñar sentimientos y emociones de un modo directo, como el disfrute, la alegría, etc. Windler (2017) señala que si bien son fundamentales para la vida y permanentemente se expresan, son consecuencias de las acciones y vivencias del sujeto, que cada niño o niña lo vive de modo singular, según sus vivencias anteriores y sus temperamentos. Se podría señalar como acción que el niño o la niña exteriorice o exprese de diversos modos su afecto, porque sí se puede enseñar a expresar y manifestar lo que sienten, sea considerado eso positivo o negativo. Por ejemplo, hay niños y niñas que no les agrada besar ni ser besados, que no les gusta que les toquen la cabeza y se debe respetar esa actitud.

Sobre las formas de enseñar

“No puedo trabajar, sin mirar, sin escuchar, sin oler, sin contactar, sin hablar, sin manifestarme a través de mi actitud postural, de mi rostro, de mi voz. Si esto pasara no estaría ahí por lo menos corporalmente. O sea que tengo también la posibilidad de evadirme corporalmente, de no mirar y solo ver, de no contactar y sólo tocar, de no escuchar y sólo oír, de hablar sin voz, de gustar sin sabor, de plantarme en una postura sin actitud, de exponer mi cara sin rostro, de moverme sin gestualidad. Mecanizado, rutinizado, anestesiado, sólo estaría en mis funciones orgánicas en un umbral bajísimo de corporeidad relacional”. Calmels (2009)

Podemos retomar el ejercicio de las preguntas y comenzar a plantear ¿cómo enseñar en y desde este campo de experiencias? ¿Cómo enseñar para una identidad que está en conformación, que es abierta y relacional? ¿Cómo enseñar en un espacio de lo común, en un entramado de interacciones? ¿Cuáles podrían ser las mejores maneras?

En el Campo de las Experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social se fueron recuperando, seleccionando y revalorizando algunas formas de enseñar. En esta oportunidad se profundizará en dos de ellas:

•Enseñar expresando y compartiendo afectos

En esta forma privilegiada de enseñar, el o la docente se comunica y relaciona inicialmente a través del cuerpo, los gestos, las miradas y teje vínculos y relaciones de apego con cada uno de los niños y de las niñas; sin embargo, hay que reconocer que esto también traerá sus desafíos al pensar la enseñanza en grupos numerosos.

¿Cómo enseñar expresando y compartiendo afectos? ¿Qué lugar ocupan las emociones y los sentimientos en este Campo de Experiencias? ¿Qué sentidos se despliegan al pensar el lugar del o la docente en esta forma de enseñanza?

En la forma de Enseñar expresando y compartiendo afectos, reconocemos que el o la docente tiene un lugar protagónico: contribuye a que niños y niñas comiencen a entender las emociones y sentimientos de pares y adultos/adultas y a establecer pautas de convivencia; en las relaciones entre niños y niñas, son quienes señalan los sentimientos de los involucrados a través de gestos, caricias, en situaciones conflictivas colaborando -cuando se quitan un juguete o se empujan o se golpean- en la comprensión y reparación del dolor del otro.

Ese rol protagónico del y la docente también adquiere significatividad en la creación y cuidado del clima que se construya en el grupo y que dependerá en gran parte de su modo de vincularse con niños, niñas y pares. Los límites son las indicaciones y señalamientos que se despliegan desde la acción y la palabra, para enseñar a interactuar e intercambiar. Son pautas socia-

les que permiten el desarrollo de la convivencia.

Al pensar el quehacer docente en esta forma de enseñanza, se consideran significativos los aportes de Nobile (2017) en relación a la Educación Emocional.

Esta autora plantea que si se entiende la educación emocional como un trabajo personal, individual, sin considerar las condiciones institucionales, sociales, económicas y culturales, se configuran dos modelos de sujetos: competente emocionalmente y no competente con la consecuente aparición de más “etiquetamientos”.

En contraposición, señala que el carácter de las emociones es intrínsecamente relacional, y que conjuntamente con la afectividad constituyen una experiencia profundamente social, siendo la emocionalidad una bisagra entre lo individual y lo social.

En este sentido es importante reconocer que las instituciones, fundamentalmente familias y escuela, imprimen marcas en la construcción de la propia subjetividad y la conformación de la identidad personal y social. La enseñanza transcurre en un espacio común, conformado por un entramado de interacciones, que deviene en encuentros y desencuentros, con lo otro, con lo diferente.

Rebagliati (2012:16) menciona que es en las Instituciones donde las experiencias personales, vinculares y sociales actúan como escenario fundante, donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y de conocimiento: ¿Quién soy? ¿Cómo soy? ¿Cómo soy para otro? ¿Cómo es el mundo para mí?

•Enseñar promoviendo situaciones de diálogo y reflexión.

Poniendo en perspectiva la filosofía para o con niños y niñas

La enseñanza de la filosofía con niños y niñas no es exclusiva del Campo, ya que también puede ser articulada con propuestas del Campo de Experiencias para indagar y conocer el Ambiente. En este sentido, la práctica del filosofar y la filosofía con niños y niñas puede ayudar a construir conceptualizaciones, definir problemas, indagar y promover la investigación en torno a preguntas que puedan surgir.

Valoramos al programa de Mathew Lipman de Filosofía para Niños, el cual tuvo influencia en diversas experiencias educativas. Sin embargo, adoptamos una postura abierta y crítica, siguiendo a autores y autoras argentinas, con respecto a una posible didáctica de la filosofía, teniendo en cuenta la premisa de que no existe “la filosofía”. Hay tantas filosofías como filósofos y esta disciplina no pretende arribar a conclusiones definitivas, ya que en cada época tomó sentidos y formas de hacer diferenciadas. Por lo tanto, respetando su tradición y devenir entendemos que todo saber filosófico es provisorio, puede ser puesto en cuestión, puede re-considerarse.

Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se puede pensar en distintas formas de hacer filosofía que se relacionan entre sí:

•La problematización y la indagación.

Si escuchamos atentamente algunas preguntas que formulan niñas y niños en la sala, podremos notar que muchas nos pueden resultar incómodas; a veces ponen en jaque el sentido común y no se trata de preguntas que se puedan responder sin indagar en la experiencia de la que derivan: la experiencia propia de esa niña o ese niño. Dice al respecto Gustavo Santiago:

“Un niño de 4 años y un adulto están apoyados en la baranda de una pileta mirando su imagen reflejada en el agua. El chico pregunta ¿Con qué ojos me ves, con los de arriba o con los que están en el agua? El adulto no entiende la pregunta y pide una aclaración (...) El adulto, desorientado, le pregunta ¿Y vos cómo me ves a mí? El chico sonríe y le dice: “Yo te veo en el agua con los ojos de afuera // Mirando el noticiero de televisión una niña le dice a su madre: ¿Por qué se pegan esos señores? ¿Vos no me dijiste que está mal pegarle a los demás?”

Para el adulto/adulta que escucha estas preguntas, existen varias actitudes posibles. Las más frecuentes son: ignorar la pregunta, destacarla como una anécdota graciosa o darla por respondida. En los tipos de respuestas que se suelen dar, a veces se mezclan prejuicios, conocimientos provenientes de la ciencia, la literatura, prácticos, pero presentados de una forma en que suena a “cuestión cerrada”. En estas respuestas para el niño o niña es claro que el que piensa y sabe es el adulto/adulta.

Por el contrario, la construcción de una comunidad de indagación, involucra al adulto/adulta como parte activa en el diálogo y no como portavoz autorizado de la verdad.

El desafío es captar qué nos interesa pensar y luego encontrar estrategias para promover la reflexión al respecto.

• A través del diálogo...

El programa de Lipman sostiene que la filosofía es una actividad que se desenvuelve a través del diálogo y la argumentación. En este sentido es una empresa racional que, además, tiene la virtud de contribuir a formar valores democráticos.

En líneas generales, el programa de Filosofía para niños implica partir de una situación problemática planteada por un texto (que en general es un problema clásico de la filosofía en forma de cuento para niños) y a través del diálogo enriquecer sus sentidos y hacer nuevos planteos a partir de él.

Como ya dijimos, el programa de Lipman es objeto de diversas críticas y reformulaciones; la autora latinoamericana Olga Grau Duhart es crítica de los textos que propone el autor estadounidense y hace su aporte - llamado filosofía para la infancia- adaptando los textos ofrecidos a los niños por el programa de Lipman a una realidad más próxima a la de los niños chilenos (ella incluye la perspectiva de género, la identidad, los trabajos, entre otras problemáticas). Sin embargo sostiene el programa en su forma global.

En la región se destacan los aportes al campo de la filosofía con niños realizado a través de la investigación acción por Arianne Hecker y Silvia Rebagliati, quienes ponen de relieve los componentes cognitivos y afectivos que circulan en “la comunidad de indagación” y (a diferencia de Lipman y otros), desarrollan sus propuestas en torno a la premisa de promover la autonomía y la interacción a la hora de desarrollar pensamientos propios, insistiendo en abandonar los programas rígidos como recetas para enseñar a pensar.

Ellas consideran la democracia y los valores más como un efecto del proceso de filosofar que como un contenido transmisible. Hecker (2013:173) propone comunidades de pensamiento propio con el propósito de superar los tanteos pragmáticos e irreflexivos en la “enseñanza de los valores”, o en la mismísima inculcación de los mismos.

Respecto de los pensamientos propios, Hecker(2013:175) coincide con Gustavo Santiago en que los mismos son aquellos con los cuales una persona se identifica profundamente, aquellos que siente que la definen, aquellos que contribuyen a construir su identidad. En este sentido la pertinencia de los pensamientos propios para un campo que busca problematizar las identidades es ineludible. Este tipo de propuesta nos habilita a pensar lo que parece incuestionable, desde la ESI, desde un ejercicio de la ciudadanía que no implica imponer valores y decirnos cómo debemos ser, sino construir en comunidad y en el quehacer diario aquellos pensamientos que nos orienten a saber quiénes somos y cómo vivimos, pero sobre todo cómo vivimos juntos.

En el sentido de lo antes dicho, Gustavo Santiago sostiene que:

Trabajar en una comunidad significa tener la posibilidad y el deber de poner en juego lo mejor del pensamiento individual para construir entre todos la mejor manera de ser y pensar. El pensamiento propio que cada niño busca construir se nutre del diálogo con sus pares, en contacto con posturas que probablemente en soledad no se le hubieran ocurrido. (...) La especificidad de la comunidad de investigación filosófica está dada, (...) por la actitud, porque allí donde los científicos buscan cerrar un cuestionamiento, los filósofos pretenden abrirlo. No se trata de que al filósofo no le interesan las respuestas, [éstas] son tan importantes como las preguntas. Pero lo son, fundamentalmente porque desencadenan un nuevo preguntar.

•El diálogo implica formular preguntas y repreguntar...

En el espacio dialógico que constituye la “comunidad de indagación” o “comunidad de pensamientos propios”, la pregunta es el elemento principal de cohesión entre los pares con el coordinador. En este sentido, el o la docente no tiene que usar el espacio para “dar clases”, o para orientar y dirigir las reflexiones a través de su posición de autoridad. A una pregunta puede seguir otra, siempre fomentando desentrañar la diversidad de sentidos presentes en la expresión del niño o niña y evitando direccionar la pregunta hacia donde (desde nuestro lugar de adultos/adultas y docentes) queremos arribar.

Para ello el diálogo está basado en premisas que son ineludibles para establecer un vínculo de respeto mutuo entre los “pensantes” (Hecker, 2013:176)

Se trata de una condición subjetiva de comunicabilidad, determinada por tres máximas: Pensar por sí mismo. //Pensar poniéndose en el lugar del otro. // Pensar siempre de acuerdo consigo mismo. Pensar por sí mismo es pensar sin prejuicios. Pensar poniéndose en el lugar del otro es pensar de manera ampliada y la tercera máxima es aquella propia del pensamiento consecuente.

Organizadores de la enseñanza: interrogantes y sugerencias para la planificación de una propuesta del Campo de Experiencias para la formación de la Identidad Personal y Social

En relación con este eje, el referido a la selección de un organizador de la enseñanza y el proceso de escritura, pueden aparecer dudas o inquietudes: *¿Cómo planificar con este diseño? ¿Qué hacemos con lo que veníamos haciendo? ¿Qué organizador sería propio o específico de este campo de experiencias? ¿Cómo escribimos las propuestas?*

Si partimos de la concepción del y la docente como artesano o artesana de la enseñanza -considerando que hoy enseñar implica probar, experimentar, ensayar- un ejercicio sería comenzar a pensar en formatos que nos permitan recuperar, captar, en la medida de lo posible, la complejidad de la práctica diaria.

Uno de los formatos privilegiados desde la propuesta curricular, en vinculación con esta concepción del o la docente como Artesano/Artesana y desde el ejercicio de su oficio, es el de *guion conjetural*.

Pero ¿cómo empezar a escribir un guion conjetural? Escribir qué quiero hacer, qué experiencias quiero que este grupo de niños y niñas vivencien. Escribir, narrar, contar: ¿qué me propongo? ¿cuál/es sería/n la/s meta/as a alcanzar?, ¿qué necesito para ello?, ¿en qué lugares?, ¿en qué tiempos?, ¿qué otros actores institucionales o de otras instituciones podrían participar?

Plantea Bombini (s/f) que acercarse a este género, es hacerlo a una especificidad que permite combinar la descripción, la argumentación y hasta el diálogo, con uno o una misma como productora y con otros y otras colegas.

Paraphraseando a Bombini, el “guion conjetural” reemplazaría a la planificación, en relación a los sentidos y vivencias como aquel documento burocrático, pensado y escrito para “otro”.

El guion permitiría pensar la práctica de enseñanza y el conocimiento desde otra perspectiva, le sirve a los y las docentes para organizar su práctica y reflexionar sobre ella. Un género, un espacio que permite pensar a la práctica y pensarse dentro de la misma.

El desafío es propiciar, incluyendo acuerdos institucionales o por zonas escolares, otros formatos de escritura, que incluyan interrogantes y recuperen la complejidad, las diversas situaciones y riqueza que se le plantea a todo/a docente en el momento de las intervenciones en la sala. Que puedan explorar “otros formatos” de escritura, donde sea posible recuperar las decisiones que van tomando, las reflexiones que van desarrollando, las inquietudes que se presentan, las dudas y dificultades en el desarrollo de la tarea.

En este caso la planificación, su registro, su diseño, su escritura, formaría parte de los acuerdos a construir. La construcción de la planificación permite recuperar el sentido público, comunicable y se constituye en una guía para las prácticas de enseñanza, las prácticas educativas. La complejidad y flexibilidad ante la práctica de enseñanza nos requiere, nos demanda mayor previsión, considerar los diversos aspectos que están operando al momento de poner en acción una propuesta: espacio, tiempo, agrupamientos, recursos o materiales, actores participantes.

Ese registro, esa escritura, es una oportunidad de volver, de reflexionar, de modificar el curso, porque la enseñanza es una práctica siempre perfectible, con la posibilidad de ser siempre mejorada.

5. Organizador de la enseñanza: Proyecto “Dialogando aprendemos y enseñamos a convivir. Filosofía con niños y niñas.”

**Niño, deja ya de joder con la pelota.
Niño, que eso no se dice,
que eso no se hace,
que eso no se toca.
Cargan con nuestros dioses y nuestro idioma,
nuestros rencores y nuestro porvenir.
Nos empeñamos en dirigir sus vidas
sin saber el oficio y sin vocación.
Les vamos transmitiendo nuestras frustraciones
con la leche templada y en cada canción.
Serrat - Esos locos bajitos.**

¿Por qué un proyecto para abordar el Filosofar en el Jardín? El campo de experiencias para la Formación de la Identidad Personal y Social, es concebido en la propuesta curricular como Campo continente - contenido, siendo un eje de la Educación Integral conjuntamente con el eje de la Alfabetización Cultural.

Por ello se decide esta configuración didáctica: un proyecto. Esta selección permitiría darle centralidad, hacerle lugar, reconocerlo en la estructura pedagógica y didáctica de la organización de la institución educativa.

Según Candia (2019) enseñar por proyectos involucra una meta, la producción a partir de un trabajo sistemático que se realiza siguiendo un propósito central. La meta no debe confundirse con un producto final, en el sentido de un producto material sin el cual no se habría concretado el proyecto porque también podemos realizar algo “por el placer que se encuentra en su realización” (Candia 2019:36).

Los proyectos de filosofía pueden aparecer vinculados a unidades didácticas de otros campos de experiencias o sostenerse por sí mismos.

La planificación de los organizadores depende en buena medida de la forma en la que se encuadre la actividad. Si el encuadre es una propuesta de Filosofía para Niños, siguiendo el clásico formato de Mathew Lipman, se tomarán algunas decisiones que respondan a él. La actividad se secuencia de una manera particular (lectura- diálogo y reflexión) y con una determinada organización del espacio y el grupo (grupo total, espacio circular o ronda).

Desde posturas menos estructuradas, que son las que sugerimos desarrollar, podremos tomar otras decisiones al respecto, por ejemplo: prescindir de la lectura, invitar a un experto, hacer salidas, elaborar afiches mediante dictado, elaborar las reflexiones a través de producciones artísticas, juegos, fotografías. Siempre y cuando se aborde desde la mirada filosófica, es decir desde la necesidad de plantear problemas, hacer interrogantes, reflexionar y contraponer posturas mediante el diálogo y garantizando la participación de todos.

Las sugerencias que presentamos a modo de ejemplo, para construir una propuesta de enseñanza, da cuenta de una intervención docente que no la coloca como única voz autorizada a la hora de decidir sobre lo que debe o no debe hacerse dentro de la sala: parte de una problemática situacional (la necesidad de construcción cooperativa de normas) y queremos que se entienda que estas problemáticas pueden variar en función del grupo y las edades.

Nos parece relevante que en esas construcciones, en esas primeras decisiones sobre la propuesta de enseñanza, se recuperen las preguntas, el/la docente habilite a preguntar-se: ¿por qué abordar la pregunta, la palabra? ¿Cómo hacerlo a través de experiencias que permitan la construcción de acuerdos, la expresión de deseos, emociones y sentimientos? ¿Cuál sería el propósito con este proyecto? ¿Quién define? ¿Quiénes definen?

Vemos que la emergencia de una cuestión vincular y afectiva se genera como producto de una relación entre las niñas/los niños o entre las niñas/los niños y adultos a cargo (por ejemplo en la descripción que puede hacer uno de ellos/ellas sobre cómo se siente cuando lo empujan o le quitan un juguete). Aclaremos esto por el auge de propuestas sobre “educación emocional”, que tienden a estandarizar las manifestaciones de tristeza, alegría y otras, que consideramos no se dan de la misma forma en todas las culturas y situaciones.

Por otra parte, creemos que todas las emociones son válidas y deben poder expresarse con libertad y que en ciertas circunstancias educarlas puede llevar a la represión de ciertos estados emocionales o a la segregación de aquellas personas cuyas emociones son consideradas “tóxicas” para el resto. Por el contrario apuntamos a la construcción de afectos de manera colectiva y no al señalamiento de conductas individuales (como problemática de “ese” niño o niña en particular).

Consideraciones con respecto al “cómo enseñar”.

Sostenemos que si bien la construcción de acuerdos de convivencia democrática animan y son el propósito central del proyecto que presentamos, en modo alguno estamos hablando de crear un decálogo de normas como producto final, sino que insistimos en que la construcción democrática a través de la indagación filosófica es intrínseca, se da como efecto del placer de realizar-nos en el pensamiento con otros.

La disposición del espacio de forma especial para el encuentro de diálogo y reflexión contribuye a que niñas y niños puedan anticipar la actividad en su repetición, genera autonomía en tanto que promueve la escucha atenta, el desarrollo de ideas propias, la posibilidad de expresarse sin ser censurado y de acceder a las perspectivas, las historias, la palabra, de otro niño/otra niña, conviviendo.

El respeto por los tiempos de los niños y las niñas se expresa en la anticipación del/la docente a que la atención puede decaer y que no tiene sentido forzar la conversación si se nota que hay cansancio, necesidad de moverse, entre otras. Aquí ponemos el acento en la elección de los momentos para hacer determinadas actividades, como la que se está proponiendo.

Sobre la disposición corporal, el tono de voz, la postura de la o el docente, podemos afirmar que tiene una influencia en la actividad. En este tipo de actividades, el/la docente participa moderando, pero no se encuentra ajeno y distante, se tiene que comprometer a dialogar sinceramente con los niños y las niñas, atendiendo a sus gestos, sus puntos de vista, sus inquietudes, preguntas e historias.

Existen posibilidades de articulación con otros Campos, que pueden surgir espontáneamente, pero creemos que enriquece la tarea que las mismas sean pensadas con antelación atendiendo a las características del grupo. Por ejemplo, esta unidad podría combinarse con la pregunta acerca de la construcción de acuerdos y normas en otros espacios e incluso en otras culturas (a partir de situaciones concretas, entrevistas, entre otras).

Sugerencias en relación con la Evaluación:

Podemos considerar dos formas o modos de evaluar, que enriquecen la mirada del conjunto de los participantes.

Por un lado, aquello que surge del registro y seguimiento desde la óptica de la o el docente: cuestiones a revisar para futuras intervenciones, decisiones que podemos tomar a partir de la conclusión del proyecto. Si el proyecto comienza, por ejemplo, con una salida o la lectura de un cuento determinado, al finalizar el mismo puede repetirse dicha actividad y evaluar comparando la primera instancia y la última en cuanto a autonomía de las niñas y niños para organizarse, participación y escucha, elaboración de las ideas expresadas, entre otros.

En el caso que decidamos hacer registros, por ejemplo mediante el dictado, podemos analizar las producciones de los niños y niñas para evaluar sus capacidades de preguntar, responder, dialogar. Podremos recurrir a la observación sistemática mediante el registro de cada una de las instancias de diálogo y sus diferentes aspectos.

Por otra parte, si lo que intentamos producir fue una experiencia en y para la infancia es necesario que promovamos una evaluación por parte de quienes fueron destinatarios de nuestra práctica. Al final de cada encuentro producimos mediante el dictado un afiche con las frases que queremos retomar y las conclusiones a las que llegamos mediante el diálogo. Otro modo de evaluar, que podemos tomar, es el empleado en una propuesta por Hecker y Rebagliatti (2009) en la cual

se utilizan imágenes que se invita a los niños y las niñas a asociar libremente con momentos del espacio de filosofía.

Entendemos por otra parte que puede haber otras propuestas de evaluación y que las mencionadas pueden combinarse.

Proyecto: “Dialogando aprendemos y enseñamos a convivir”. Filosofía con niños y niñas.

Fundamentación:

Abordar una propuesta de filosofía implica poder disponer de un tiempo diferenciado de los avatares cotidianos, de un espacio para pensar juntos, para ensayar otros modos de construir conocimientos, de dejarse afectar por la incertidumbre de las preguntas y suspender las respuestas adultocéntricas acerca de cómo se cree que funciona o debería funcionar el mundo, permitiendo la convivencia de mundos múltiples y diversos.

La pregunta es la protagonista de la experiencia del diálogo. Es allí en donde las certezas son cuestionadas en donde aparece y se abre la posibilidad de pensar y conversar.

Gustavo Santiago (2006) señala que uno de los objetivos principales del trabajo de filosofía con niños y niñas es ayudarlos y ayudarlas a aprender a pensar pensamientos propios en una comunidad de investigación filosófica. Es conveniente aclarar una posible idea errónea: que los chicos no saben pensar y que será el docente quien enseñe a hacerlo. Pero no es ese el significado. Lo que se pretende es que puedan pensar, crítica, creativa y éticamente, pensamientos propios en una “comunidad de investigación”.

Configurar espacios y tiempos para el pensamiento autónomo y la expresión de ideas, sentimientos, percepciones y afectos de manera colectiva constituye uno de los principales derechos de las infancias; así la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 13 expresa que *“el niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”*.

Atendiendo al derecho que tienen las infancias a la libre expresión de sus ideas y a la construcción cooperativa de formas de vincularse dentro y fuera del espacio de la sala, promovemos a través de la construcción de una comunidad de indagación sobre situaciones concretas de la convivencia, la reflexión colectiva. Como dijimos, no pretendemos la construcción de un decálogo de normas hacia el final de la propuesta, sino que confiamos en que el proceso de reflexionar es en sí mismo la construcción de un acuerdo en donde se promueve el respeto, la escucha, el disenso.

Así lo reconoce y plantea la Resolución 5076/18/CPE referida a los Acuerdos Escolares de Convivencia, al señalar que *“la convivencia en las Instituciones Educativas es un proceso de construcción colectiva hacia dentro y fuera de la institución, debe atravesar toda la organización escolar en sus diferentes ámbitos y espacios. No es temática de un espacio curricular específico o de un o una docente en particular, o para ser abordada sólo cuando irrumpe una situación conflictiva. La convivencia escolar debe ser concebida como problemática educativa, como construcción colectiva, efecto de una relación entre sujetos y las Instituciones Educativas y ya no como un conjunto de dificultades individuales de quienes aprenden”*.

Entendemos que tiene especial relevancia en la infancia la posibilidad de hacer experiencia del lenguaje y a través de él, resignificar o modificar las normas codificadas de nombrar lo que nos pasa. En este sentido no apuntamos a la obediencia a preceptos

como “hay que respetarse” “no se pega”, sino al cuestionamiento sobre estas formas de vincularse.

Hay límites que incluyen, que habilitan a una verdadera convivencia democrática, que posibilitan vínculos basados en la solidaridad, la pluralidad y el respeto mutuo. En este punto, se considera necesario entrar en debate con respecto a la transgresión de los Acuerdos Escolares de Convivencia, la necesidad de incorporar la reflexión junto a los niños y las niñas. Se considera significativo abordar y generar espacios de reflexión con respecto a las situaciones de transgresión. (Res.5076/18)

Filosofar es en cierta manera “pensar por pensar” sin un fin determinado de antemano. Implica la búsqueda de un diálogo que deberán recorrer juntos, construyendo formas más democráticas de intercambio, participación y convivencia.

Pensar no es un “castigo” como cuando nos invitan a “pensar en el rincón”, pensar no necesariamente modifica un comportamiento. Pero poder habilitarnos a dudar sobre nuestras acciones y percepciones puede ayudarnos a conocernos, a comprendernos y a convivir en una sociedad más justa y democrática, comenzando por las comunidades educativas de las Instituciones de Educación Inicial.

Propósitos:

- Promover el autoconocimiento para poder expresar y comunicar opiniones, ideas, emociones y sentimientos en experiencias de carácter social para vincularse de forma autónoma.
- Promover el intercambio y la construcción cooperativa de sentidos compartidos para valorar la convivencia, las normas y límites a través de propuestas de enseñanza basadas en el diálogo y la argumentación para conocer y ejercer la ciudadanía de forma activa como sujetos de derecho.

¿Qué enseñar?

NAC del Campo de Experiencias para la Formación Personal y Social.

- Desarrollo de la confianza en su capacidad para comunicarse, para preguntar, para plantear su iniciativa, ampliando sus experiencias y conocimientos sobre el mundo y sobre sí mismos.
- Construcción cooperativa de normas a partir del diálogo sobre situaciones cotidianas que ocurren en la institución educativa y manifiestan prejuicios o no cuidado de las relaciones interpersonales.

NAC del Campo de Experiencias

- Exploración y lectura de diversos soportes textuales literarios y no literarios presentes en las bibliotecas (libros con y sin imágenes, álbum, revistas, diarios, enciclopedias, textos explicativos/informativos, de recetas).
- Exploración y producción de situaciones de comunicación oral reales y ficcionales: conversaciones (cara a cara, telefónicas), entrevistas, exposiciones, de acuerdo con diversos contextos sociales y culturales de intercambio.
- Reconocer el valor afectivo de los vínculos entre pares y con adultos y adultas de referencia.
- El respeto por valores de la forma de vida democrática: solidaridad, cooperación, honestidad, justicia social y el derecho a la participación ciudadana.

¿Cómo enseñar? Dispositivos y formas privilegiadas de enseñar.

El o la docente modera, proponiendo preguntas y favoreciendo el clima de diálogo. Evita la monopolización de la palabra y también extraer conclusiones o desaprobación de las reflexiones. El/Ella interviene mediante la pregunta y repregunta, retomando las palabras de las niñas y niños e invitando a pensar, por ejemplo, sobre las palabras ofensivas y lo que producen en cada uno y cada una. Entre las formas privilegiadas de enseñar podemos considerar: enseñar expresando y compartiendo los afectos, a través de la disposición y el sostén corporal, a través del diálogo y la reflexión.

Dispositivos

Tiempo: La frecuencia de la actividad es semanal y su duración puede variar en función del interés de las niñas y niños (se espera que la duración aumente a medida que se habitúen a dialogar de esta forma y participen mayor número de veces) Puede durar de media hora a una hora, y dependerá incluso del interés que la temática/conversación genere. Su duración total puede ser de dos meses o extenderse en el ciclo escolar.

Espacio se dispone de manera circular: puede ser con disposición de las sillas o en la alfombra.

Grupo: Participa todo el grupo. La actividad consiste en promover la reflexión acerca de las situaciones que ponen en tensión a las niñas y niños, contribuyendo a generar relaciones de empatía para promover el consenso.

Primeros pasos

Para este proyecto proponemos el desarrollo de cuatro encuentros, con una posible selección de textos y temáticas de conversación.

Para otras propuestas las mismas pueden desprenderse del interés genuino, situaciones problemáticas o preguntas del grupo de niños y niñas, que hayan sido expuestas o socializadas en la sala o en algún otro espacio en la Institución.

También de alguna situación que las familias conjuntamente con el resto de la comunidad educativa hayan considerado abordar, en pos de una convivencia justa y democrática.

1º Encuentro: Ser

Ser y Parecer. De Jorge Lujan (2005). Ed Kokinos

Mi cuerpo y yo. De Jorge Lujan. (2005) Ed. Kokinos

2º Encuentro: Bueno y Malo

Petit el Monstruo De Isol (2006) Ed. CalibroscoPIO

3º Encuentro: Iguales, Semejantes y Diferentes

Juan - Juana. Grau Duhart, O. (2015). Filosofía para la Infancia: relatos y desarrollo de actividades. Novedades Educativas.

4º Encuentro: El poder de la palabra

Irulana y el Ogronte. Graciela Montes (1995). Colihue. En Kohan, W. (2009) Filosofía con niños: aportes para el trabajo en clase. Novedades Educativas.

Es importante ir llevando un registro de cada encuentro. Pueden ser escritos, fotográficos, videos. Adecuándose a las particularidades del grupo y a la regularidad de los encuentros, de modo tal que no alteren la dinámica prevista en demasía.

- **En cuanto a la selección de los textos:**

En los sucesivos encuentros los textos o cuentos pueden ser seleccionados por los niños y niñas participantes.

El/la docente podrán realizar selecciones pertinentes y significativas al contexto regional (geográfico, sociocultural) en cuanto a cuentos, historias, leyendas, mitos.

Algunas consideraciones respecto de la relación entre Literatura y Filosofía

Kohan y Waksman revisan la relación establecida entre Literatura y Filosofía, establecida partir del Programa de Lipman. Relación construida sobre la utilidad, donde los textos están al servicio de la propuesta pedagógica y didáctica y sirven fundamentalmente para generar discusión filosófica (2009).

Pero los autores, señalan al mismo tiempo otras posibilidades, animan a pensar otras relaciones, más allá de la utilitaria: rescatan el aspecto transformador de la lectura, más allá del meramente formativo. La lectura no sería hacer que el texto asegurase su sentido en el mundo [...] sino hacer que el mundo suspenda por un instante su sentido y abra a una posibilidad de resignificación (Larrosa, 1996:64, en Kohan y Waksman, 2009)

La selección de textos sería un momento problematizador, y la seriedad de la práctica filosófica estaría dada no sólo por los materiales que utilice, sino por cómo se lleva adelante la práctica misma.

El texto no debe ser aprendido, sino que debe suscitar una inquietud. En ello reside el primer momento democratizador, o su intento: todos participan de iguales, como pares, leen en conjunto para suscitar una discusión. Luego de la lectura, se fomenta la idea de que surjan preguntas o dimensiones de análisis no previstas. Lo que el/la docente deben transmitir es una relación con el texto, sugiere Larrosa. (ibid:33)

Se precisa de un docente que pueda escuchar a los otros, sus preguntas, lo que ellos quieren leer, decir y ser en la lectura como experiencia. (Kohan y Waksman, 2009:91)

6. Glosario.

No tiene pretensión de “únicas o definitivas definiciones”, en cambio sí de compartir ideas, debates, construcciones respecto de las categorías más significativas y específicas de este Campo de Experiencias.

Son construcciones culturales, por lo que hablan de cierto momento histórico y cultural, modos en los que vamos entendiendo, comprendiendo, mirando, construyendo corporeidad relacional, co-construyendo y garantizando el derecho a la educación y a la ciudadanía de los niños y niñas que asisten a las instituciones educativas de nuestra provincia.

•Identidad y Pertenencia

Etimológicamente identidad tiene la misma raíz que idéntico. Desde esta perspectiva, la identidad está asociada a lo que no cambia, lo que permanece en la vida de un sujeto. Existen diferentes perspectivas con respecto a los problemas que plantea la identidad, de las cuales destacamos la idea de que la identidad es una narración, una forma de entendernos que se remite a nuestra relación con la propia historia. Así nos definimos a partir de las historias que se nos cuentan y las que nos contamos a nosotros mismos.

La identidad necesita ser puesta en relación con su pertenencia social, cultural, generacional y de género. Somos, construimos y portamos sentidos contextualizados, con otros, que viven y habitan un territorio, que poseen una manera de pensar el mundo, la vida y la naturaleza, de explicar la vida, la muerte. De ser niñas y niños, de ser adulto, docentes o cuidadores, de los valores, normas y maneras de educarlos y criarlos.

La pertenencia, asociada a una identidad cultural es también una definición problemática, y sobre todo en sociedades pluriculturales como la argentina. Para definir de manera no excluyente a la pertenencia podemos reconocer que hay múltiples formas de vivir y entenderse como perteneciente a un grupo. Sin embargo, es deseable, desde una perspectiva incluyente, que todos podamos sentirnos parte de lo colectivo.

•Subjetividad:

Las preguntas por la subjetividad y las respuestas a la misma pueden encontrarse en diferentes disciplinas. En esta oportunidad, desde una perspectiva psicoanalítica, se dirá que es una construcción personal, de vinculación del sí mismo con los otros. Deriva de procesos de identificación por los que atraviesa un sujeto, desde sus primeros vínculos con Otros significativos. Ese “otro” ofrece sentidos y significados. Así la subjetividad aparece estar atravesada por modos de ser históricos, formas de pensar, de relacionarse con el mundo. Modos de origen social y que el sujeto utiliza a diario para vivir, para sus intercambios con la realidad.

La constitución subjetiva es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, ya que el sentido subjetivo se va modificando en el curso de nuestras experiencias y momentos de nuestra vida (Moreau; Windler, 2010, p13). La subjetividad es constitutiva del sujeto y de su identidad. (...) lo que soy, lo que no soy, lo que debo ser y lo que no debo ser, no lo hace a partir de su propio sistema deseante sino del modo con el cual la cultura de pertenencia define y regula las intersecciones entre deseos, sean pulsionales o narcisísticos y sus modos de producción de subjetividad. (Bleichmar, 2009, p13).

•Corporeidad:

Hablar o pensar sobre este término implica considerar las siguientes ideas o conceptos: proceso, intercambio, diálogo y lenguajes, producción y contextos. En la constitución de corporeidad interviene un Otro que comienza a significar ese cuerpo, a nominar, a crear experiencias para que comience “a ser” a través de ellas.

Por eso no es solo un cuerpo de la biología como dice Calmels, sino que el cuerpo de las personas es un cuerpo que se construye y constituye subjetividad. **“El cuerpo “es” en sus manifestaciones**, es a partir del contacto, los sabores, las actitudes posturales, la mirada, la escucha, la voz, la mímica facial, los gestos expresivos, las praxis, que el cuerpo cobra existencia” (2009).

Cuerpo que es en sus manifestaciones, actúa como límite con el mundo, continente y conteni-



(1975) Desconocer los propios límites no permite una relación con lo demás. FRATO



do. El cuerpo es un narrador insustituible de la trama vincular y relacional a diferencia de la vida orgánica.

De esta manera se puede reconocer que “el cuerpo del Otro nos conforma”, y se constituye un cuerpo único y original en esa relación con el adulto significativo.

El cuerpo de la comunicación y la expresión es una construcción que no es dada, pensar y pensarnos como educadores y educadoras de la primera infancia desde un cuerpo “historizado” que se construye en relatos de vida (en primeras instancias con vivencias maternas); que habla y se constituye con cada gesto, y un cuerpo que se dispone a ofrecer y acompañar experiencias educativas de calidad abriría nuevos caminos. (Diseño Curricular para la Educación Inicial- 2019, p.70.)

Señala Calmels que ejercer la docencia, la asistencia o la crianza requiere siempre del cuerpo, de **corporeidad relacional**. (2009, p2)

•Autonomía y Límites.

La capacidad de autonomía, suele confundirse con el poder de hacer lo que uno quiere. De alguna manera esto es así, pero tenemos que tener presente que niñas y niños cuando nacen necesitan de otros que les ayuden a regularse. En este sentido, no fortalecerá la autonomía que dejemos que un bebé llore, así como tampoco que al mínimo quejido recurramos a él con una actitud desmesurada de sobreprotección.

Los límites, por el contrario, suelen asociarse a una limitación externa y entonces surge la falsa contradicción entre autonomía y límites. Ser obediente no es lo mismo que tener límites internalizados. La obediencia está asociada a la dependencia y la heteronomía. Por ejemplo: hay niños y niñas que obedecen por temor al grito, al castigo, pero cuando no perciben esa limitación externa no son capaces de regular su conducta.

Entonces, para generar autonomía es necesario que cada niño y niña llegue a ser independiente en el reconocimiento de las pautas institucionales, las pautas en la interacción con los pares y con la o el docente, entre otras. Pero esto no se da de manera automática, es un proceso en el cual las adultas y los adultos a su cargo deben prestarse como apoyos necesarios, que se van retirando a medida que se observa la capacidad de las niñas y niños para tomar decisiones, deliberar,...

Claudia Gesternhaber (1997) ofrece sugerencias concretas sobre las formas posibles de establecer límites sin generar dependencia:

a) Generar un vínculo de confianza con el espacio de la institución educativa: la organización de las actividades cotidianas de forma que los niños y niñas puedan anticipar lo que ocurre es una manera de generar el clima de confianza que les permitirá sentirse seguros.

b) El logro de la autonomía mediante espacios seguros en donde puedan moverse y actuar sin la necesidad de recurrir al adulto/adulta y sin exponerse a sus limitaciones físicas. Por ejemplo: si hay un escalón alto, y cuando el niño o la niña se cae, esa limitación es señalada, se puede generar un sentimiento de culpa o vergüenza, que inhibe su accionar autónomo.

c) El desarrollo de la iniciativa. Dice la autora: *Cuando un maestro interviene limitando las acciones del niño mostrando al niño una forma de actuar que él considera más adecuada, cuando emite juicios sobre la conducta del niño puede favorecer o inhibir el desarrollo de la iniciativa.*

d) Aprender a compartir: esto es más difícil para niños y niñas pequeños que no han descentrado su punto de vista. Sin embargo ofrecerles actividades en donde puedan jugar con otro, puede ser el primer paso hacia lograr que luego puedan compartir los mismos elementos. Se trata de ofrecerles conflictos que sean capaces de resolver.

e) Tomar decisiones: este punto es confuso para docentes que expresan que hay ciertas decisiones que no se pueden dejar en manos de niños y niñas pequeños. Es cierto, siempre que ofrecemos alternativas tenemos que estar dispuestos a aceptar la elección que haga. Por tanto no daremos opciones abiertas, sino alternativas concretas en las que los niños y niñas puedan decidir. Por ejemplo ¿Qué querés tomar, leche o jugo? ¿Quieren sentarse en el suelo o en las sillitas?

f) El control sobre los propios actos: es necesario que los niños y las niñas aprendan a controlar sus propias acciones cuando se pueden dañar o dañar a otros. Pero esto no se da espontáneamente y habrá quienes necesiten que los tomen de la mano, que los abracen para poder controlarse y paulatinamente lograr controlar sus impulsos sin ayuda.

•Formación, experiencias y sujeto.

La experiencia es uno de las categorías centrales de este Diseño Curricular para la Educación Inicial. Por lo que abordar algunas referencias se considera significativo.

La experiencia, señala Larrosa, es siempre de alguien, subjetiva, es de aquí y ahora, contextual, finita, provisoria, sensible, mortal como la vida misma. La experiencia tiene algo de la opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida. (2003, p3). Reivindicar la experiencia implica valorizar, dar centralidad a la subjetividad, la incertidumbre, la provisionalidad, el cuerpo, la fugacidad, la finitud y la vida.

En relación con estas apreciaciones de Larrosa sobre la experiencia, el lugar central lo tiene cada uno, como sujeto, porque cada uno tiene que hacer la experiencia. Se recupera al sujeto como receptivo, abierto y disponible.

La experiencia es entonces aquello que acontece, es habitar el mundo por parte de un sujeto corporal, encarnado en tiempo y espacio, con otros. La experiencia es lo que a mí me ha pasado, lo que he vivido, el valor y el sentido de esa vida, tanto para mí como para otros.

La experiencia es lo que me pasa, y al pasarme me forma o me transforma, me constituye, me hace como soy, marca mi manera de ser, configura mi persona y mi personalidad. Por eso el sujeto de la formación no es el sujeto de la educación, sino el sujeto de la experiencia: la experiencia me forma, nos hace como somos, nos transforma y nos convierte en otra cosa. A las experiencias para que resulten como tales, tengo que dotarlas de un sentido, un sentido propio en relación con mi vida misma. Y desde luego, por estas características no pueden transmitirse, son intransferibles.

•Afectividad y emociones.

A lo largo del presente documento, se encuentran referencias a posicionamientos y debates en relación a este aspecto en la educación infantil. Lo que se agregará hace referencia a considerar los afectos y las emociones como significados culturales, que guardan relación a un “yo” en relación con “otros”. Hoy podemos nominar emociones que no siempre pertenecieron al inventario de lo sensible en las sociedades. Dice Abramowski que los afectos que sentimos no ocurren de modo natural, ni brotan de adentro hacia afuera.

Dicho de otro modo: a querer, a sentir de determinada manera y no de otra, se aprende. Las prácticas afectivas, como tantas otras prácticas del terreno educativo, también se entrenan. Los y las docentes, en el transcurso de su formación y en el ejercicio de su tarea, van aprendiendo a sentir como docentes. Hay un qué, cómo, cuándo, dónde “afectivo” que auxilia a los maestros y las maestras a “formatear” sus afectos, a apelar a determinadas emociones en determinados momentos, dejando de lado otras. Los maestros, en tanto tales, no sienten “cualquier cosa”. (2013) Esta autora señala que como docentes podríamos acercarnos a cierta justicia amorosa, circulan-

do, tratando de encontrar el equilibrio, de evitar didactizar o tecnificar el afecto, y, por el otro, dar rienda suelta a la impunidad emotiva que enarbola el “yo siento” a valor supremo. Esa justicia, requeriría el hacernos cargo de las múltiples y contradictorias pasiones que en la tarea de enseñar, como en todos los órdenes de la vida, ponemos en juego. (Abramowski, 2013)

•Concepciones de Infancia.

Las categorías o concepciones de Infancia, Adolescencia, Juventud y Vejez, se reconocen desde perspectivas socioculturales como construcciones sociales, históricas y temporales, por lo que se han definido “periodos” para organizar y caracterizar a los sujetos y su desarrollo social. A través de estas categorías, se “condicionan” las maneras de ser niño o niña en determinados momentos históricos políticos, culturales, produciendo o interviniendo en las constituciones de subjetividad. Desde otras perspectivas, como la de Walter Kohan (2007) se reconoce que esta etapa de la vida, llamada infancia, no es un período, sino que es una manera de estar en el mundo, una oportunidad de pensar otro pensamiento, de escribir otra escritura. Es de esta manera una forma de ser y sentir. (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019, p. 13)

En la mirada de Sandra Carli (1999), los niños y las niñas son sujetos en crecimiento, en constitución; por lo tanto, valora el tiempo de la infancia por su intensidad y significatividad, valiosa en sí y fundante de lo humano en el proceso de constitución de la subjetividad.

Por su parte, para Larrosa (2000), la Infancia es nominada como un “enigma”, como ese algo que en apariencia creemos que podemos explicar y nombrar. No obstante, dice el autor, la infancia es lo otro: siempre más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas

La otredad de la infancia es algo mucho más radical: nada más y nada menos que su absoluta heterogeneidad respecto a nosotros y a nuestro mundo, su absoluta diferencia. De lo que se trata, es de devolver a la infancia su presencia enigmática y de encontrar la medida de nuestra responsabilidad en la respuesta ante la exigencia que ese enigma lleva consigo. (p.168)

Hoy se reconoce necesario pensar, nombrar y considerar a la Infancia en plural: Infancias y, por lo mismo identificar las diversas experiencias sociales que niños y niñas transitan, qué mallas institucionales configuran esas experiencias y cómo es material y simbólicamente transitada, vivida. En esta línea se debe situar la experiencia infantil en múltiples y variados contextos: geográficos, sociales, culturales, familiares que nos constituyen como territorio. Por lo antes dicho, se reconocen las múltiples trayectorias de vida posible, los múltiples modelos de crianza y tradiciones culturales que interactúan en donde crecen las infancias.

Reconociendo que estas experiencias también ocurren en contextos de desigualdad y exclusión/ fragmentación social, nos invita a los educadores y educadoras a situarnos en este punto como enriquecedores de los contextos de vida con experiencias potentes generadoras de transformaciones.

•Educación integral.

Esta consideración en la educación infantil implica sostener la presencia de los ejes curriculares de Alfabetización Cultural y Formación Personal y Social.

La **alfabetización cultural** involucra poner a disposición, transmitir, legar las construcciones sociales, culturales, valiosas y significativas producidas por los sujetos en su vida en sociedad. Pero también reconocer los saberes y conocimientos que los niños y niñas, sus familias y/o grupos de pertenencia portan, comparten y socializan en los diversos intercambios que se producen entre “instituciones” que intervienen en la crianza y educación de bebés, niños y niñas que asisten a

Educación Inicial. Los campos de Experiencias que constituyen este eje son: Campo de Experiencias Lúdicas; Campo de Experiencias para la Comunicación y la Expresión y Campo de Experiencias para indagar y conocer el ambiente sociocultural, natural, tecnológico y matemático.

El eje de la **Formación de la Identidad Personal y Social**, involucra el acto de “recibir”, “alojar” y “nombrar” a los nuevos, los recién llegados. Acto en el que se transmiten esos bienes sociales y culturales, materiales y simbólicos, que intervienen y que, a través de diversos procesos de socialización, configuran la identidad de los sujetos. Identidad personal y social, donde los niños y niñas van surgiendo como tales, con una historia, con un nombre, con un cuerpo y una identidad, como sujetos de derechos, en contextos sociales y culturales específicos y diversos.

Ser escatay valoriza la presencia y el rol del adulto, como acompañante afectivo, “figura de sostén”, “otro significativo”, con disponibilidad corporal y afectiva, responsable de favorecer la formación personal y social. El o la docente como mediador de la cultura opera como intermediario del niño, de la niña y los bienes culturales que pone a su disposición (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019, p.30)

•Prácticas de enseñanza: Docente como artesano - Oficio de artesano

Habría acuerdo entre investigadores en el campo de la educación y en particular en la formación docente en señalar que hoy, más que en otros tiempos, enseñar no es aplicar conocimientos, no es seguir o replicar modelos. Enseñar hoy, en nuestra sociedad, es probar, ensayar, experimentar, diseñar la enseñanza para determinados grupos de niños y niñas, en ciertas instituciones y contextos sociales. Artesano/a porque sus prácticas de enseñanza, se realizarían considerando la complejidad y heterogeneidad de los contextos, no pudiendo ser “replicada o repetidas sus propuestas”.

Concebir el oficio de enseñar como producción, como intervención, como transformación de algo- que en nuestro caso son personas que, como consecuencia de nuestro accionar, tienen la posibilidad de formarse, de transformarse en algo distinto a lo que eran- nos coloca como adultos, como educadores, y convoca nuestra potencialidad de poder y saber hacerlo.(Alliaud, 2017, p14).

Por ello es que se considera que el y la docente serían artesanos, porque son artífices de su trabajo, constructores, haciendo su labor bien y contando para ello con un procedimiento (paso a paso).El oficio es entonces aquello que hacemos, que sabemos hacer y por lo que se nos paga.

Todos podemos ser artesanos, habilidosos en aquello que hacemos, pero para hacerlo necesitamos contar con preparación Alliaud (s/f) reconoce que los docentes, en este oficio, producen un saber a partir de las situaciones que protagonizan, de los problemas que solucionan y también de los que descubren. La autora trae a colación el trabajo de Richard Sennett “El Artesano”, donde el autor sostiene que “todo buen artesano mantiene un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento. Ese diálogo evoluciona hasta convertirse en hábitos, los que establecen a su vez un ritmo entre la solución y el descubrimiento de nuevos problemas” (p 21).

Concluye la autora que resulta importante recuperar “esos saberes pedagógicos” que los docentes producen en sus prácticas cotidianas, que es necesario sistematizarlos y ponerlos a disposición del colectivo docente.

7. Bibliografía- webgrafía -y recursos multimedia

Aclaración: cierta bibliografía que aquí se menciona aparece referenciada en la bibliografía general del Diseño Curricular.

En esta oportunidad se incluye otra bibliografía y autores mencionada en los Ateneos que conformaron el Ciclo de Actualización Curricular en Educación Inicial modalidad virtual (2018). Ha sido organizada en este caso en función de categorías centrales y/o temáticas. Incluye también un apartado con recursos multimedia.

a)Referencias Bibliográficas Generales

- Abramowski, A. (2013) Maneras de Querer. Clase 5. Curso de posgrado LA PRIMERA INFANCIA Y LA EDUCACIÓN INICIAL. FLACSO.
- Alliaud, A. (s/f) La recuperación de experiencias pedagógicas y su contribución al campo del saber. Disponible en: http://envios.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/catedra_Latapi/docs/Andrea%20Alliaud.pdf
- Alliaud, A. (2017) Los Artesanos de la Enseñanza. Buenos Aires. Paidós
- Antelo, E. (2015) (comp) Lo que queda de la Infancia. Recuerdos del Jardín. Rosario, Homo Sapiens Ed.
- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires: Topía.
- Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo. Buenos Aires: Topía.
- Bombini, G. (s/f). Prácticas docentes y escritura: hipótesis y experiencias en torno a una relación productiva. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/326262131/Practicas-Docentes-y-Escritura-Gustavo-Bombini>
- Bombini, G; Labeu, P. (2013).Escritura en la formación docente: los géneros de la práctica. Disponible en:<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4782069.pdf>
- Candía M. R. (2007) La organización de situaciones de enseñanza: unidades didácticas y proyectos: articulación con talleres: actividades de rutina, Buenos Aires; Novedades Educativas.
- Connell,R. W. (2006)Escuelas y Justicia Social. 3º Ed. Ediciones Morata. Madrid, España.
- Doumerc y Barnes (2015) El Pueblo que no Quería Ser Gris. Buenos Aires. Colihue.
- Feliu Torruela, M Et Al (2017) Ciencias Sociales. Cuando Despertó el Mundo estaba Ahí. Barcelona. Grao.
- Tonucci, F (1979) La Escuela como Investigación. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- NAP Educación Inicial (20004) <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000978.pdf>

Experiencia

- Larrosa, J. (s/f) Conferencia: la experiencia y sus lenguajes. Serie encuentros y seminarios.

Corporeidad

- Calmels, D. (s/f) Conferencia. Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. Educar en las Instituciones Maternales: una mirada sobre nuestras prácticas.
- Calmels, D (s/f) Diálogos. Entrevista a Daniel Calmels por Carlos Carballo, en <http://blogs-pot.com.ar/2015/05/dialogos-entrevista-daniel-calmels.html>
- Calmels, D. (2009) Función Corporizante. En Infancias del cuerpo. Ediciones Puerto Creativo. BS AS, pp104-106.
- Calmels, D. La gesta corporal. El cuerpo en los procesos de comunicación y aprendizaje. Revista Digital DESENVOLUPA N°32<http://www.desenvolupa.net/Ultims-Numeros/Numero-32/La-gesta-corporal-El-cuerpo-en-los-procesos-de-comunicacion-y-aprendizaje-Daniel-Calmels>

Infancias

- Carli, S. (s/f) La Infancia como construcción social.
- Larrosa, J. (2000) El Enigma de la Infancia. O lo que va de lo imposible a lo verdadero. En Pedagogía Profana. (p.165) Ediciones Novedades Educativas.

Autonomía y Límites

- Gerstenhaber, C. (1997) Los límites, un mensaje de cuidado. Az Editora. Disponible en: <http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Los%20Limites%20Un%20Mensaje%20de%20Cuidado%20Gerstenhaber%20Claudia%20-.pdf>
- Kamii C (1980) La autonomía como finalidad de la Educación.

Interculturalidad

- Hisse,M (2009) Educación intercultural bilingüe en , [http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96368/EL002545.pdf?s\(equence=1](http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96368/EL002545.pdf?s(equence=1)

Filosofía

- Hecker, A.Tiempos y Espacios en las nuevas subjetividades escolares. En Childhood & Philosophy, rio de janeiro, v.9, n. 17, jan-jun. 2013, pp. 171-213. issn 1984-5987
- Hecker A. Rebagliatti, S..Tiempos y Cuerpos en el filosofar de la infancia. En childhood & philosophy, rio de janeiro, v. 5, n. 9, jan. /jun. 2009 issn 1984-5987
- Kohan W (2011) Infancia. Entre Educación y Filosofía Buenos Aires: Laertes.
- López, M (2009) Filosofía con Niños y Jóvenes. Buenos Aires: Noveduc
- Santiago, G (2006) Filosofía con los más Pequeños. Fundamentos y Experiencias. Buenos Aires: NOVEDUC.

ESI - Educación Inicial

- Blanco, C. (2013) ¡Mi familia es de otro mundo! Buenos Aires: Uranito.
- Cerde i Albert, M (2014) Familiario. Barcelona: Comanegra.
- Blanco, C (2015) ¿Qué es esto? La sexualidad explicada para chicos. Buenos Aires: Uranito.
- Cabal, G. (2005) Tomasito. Buenos Aires. Alfaguara Infantil.
- Curtis J. L (2000) Cuéntame otra vez la noche en que nació. España. Serres.
- Fradín, N y Calarnou, Y (2009) 9 meses bajo la lupa. Buenos Aires. Lamiqué. Colección Pura vida.
- Shock S (2016) Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad. Buenos Aires: Muchas Nueces.
- Soto, C. (s/f) La educación sexual en la escuela infantil. OMEP Argentina.
- Viotti, M.,Talani, P. Subjetividad, sexualidad y género. Curso: Una mirada compartida en torno a la Educación Sexual Integral. Comunidades virtuales. Formación Permanente. Ministerio de Educación de la Prov. de Río Negro.
- Windler, Rosa (2000): “De esto sí se debe hablar”, en Malajovich, Ana (comp.), Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós



Educación Inicial

- Malajovich, A. (2008) El juego en el nivel inicial. Recorridos Didácticos en la educación inicial. Paidós, Buenos Aires.
- Malajovich, A (2017) Nuevas miradas sobre el Nivel Inicial. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Marotta, E., Rebagliati, M.S., Sena, C. (2009) Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de Formación Docente. 1º ed. Novedades Educativas. Buenos Aires-
- Moreau, L (2009). Buscando sentidos para la crianza y la educación de los niños pequeños, en Grandes temas para los más pequeños. OMEP.
- Moreau, L., Windler, R. (2010) Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular 1ª ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Sarle, P. (2016) Lo importante es jugar... como entra el juego en la escuela. Homo Sapiens, Rosario.
- Enseñar en clave de Juego (2010). Buenos Aires. NOVEDUC
- Simondón, G (2009) La individuación. Buenos Aires: Cactus-La Cebra.
- Soto, C. y Violante, R. (2008) Pedagogía de la Crianza. Un campo en construcción. Bs As, Ed Paidós.
- Soto, C., Violante, R. (2014) En el Jardín Maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós, Buenos Aires.
- Violante, R. (2008) Por una Educación Integral. Del cap. 1: ¿Por qué Pedagogía de la Crianza? Soto, C., Violante, R. Pedagogía de la Crianza: un campo teórico en construcción.
- Violante (2002) El lugar de los aportes disciplinares en la enseñanza en el nivel. Articulación áreas de conocimiento. GCBA. Dirección de Curricula. Bs. As.
- Violante, R. (2001). Contenidos de la enseñanza en el nivel inicial. Anexo. Documento Curricular. GCBA. Dirección de Curricula. Bs. As.
- Violante, R., Soto, R. (2001) Contenidos de la enseñanza en el jardín maternal. Selección de fragmentos del informe final de la investigación.
- Documento del INFD. Ministerio de Educación de la Nación. Moreau, L y Windler, R. (2010) Sujetos de la educación inicial. Aportes para el desarrollo curricular
- Zabalza, M. (2000) Modalidades de atención diversificadas para una mayor equidad y calidad en la atención: el currículo en sus múltiples escenarios, articulaciones y operatorias.
- Zelmanovich, P. Apostar al cuidado en la enseñanza. Escuela de Capacitación Docente. CePA. Gobierno de Buenos Aires. Ministerio de Educación.
- Zabalza, M. (2016). Nuevos rumbos en las pedagogías de infancia. En Zapata, B. (comp) La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas/ Mercedes Mayol L. [et al.]; Medellín: Editorial Publicar-T. Tecnológico de Antioquia.

Documentos Curriculares consultados

- Diseño Curricular Provincia de Río Negro. Anexo Maternal (1997)
- Documento de trabajo (2011). Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Actualizar el debate en la Educación Inicial. Ministerio de Educación de la Nación
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (2006). II curso de educación sexual en la escuela. Módulo 1. Ministerio de Educación de la Nación.
- Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150

- b) Recursos Multimedia

Corporeidad

- Caminos de Tiza. Entrevista a Daniel Calmels: <https://www.youtube.com/watch?v=bl8Aq-FAqxIU>
- Función corporizante. Daniel Calmels. <https://youtu.be/6OTbl847wM8>
- Posición, postura, actitud postural. Daniel Calmels. <https://youtu.be/panCbD69MBQ>

ESI

- Educación sexual integral en la escuela: <http://www.youtube.com/watch?v=dcogbS-HxLM8>
- ESI - Nivel Inicial 1.VOB: <http://www.youtube.com/watch?v=RweVH9MDATw>
- ESI - Nivel Inicial 2.VOB: <http://www.youtube.com/watch?v=mTKgqDnirck>
- ESI - Nivel Inicial 3.VOB: <http://www.youtube.com/watch?v=h7t0AgdAi5Q>
- Láminas didácticas para inicial: http://www.me.gov.ar/me_prog/esi.html?mnx=inicial&mnxny=_laminas&carpeta=es8

Identidad de Género

Infancia Trans.

-Documental (2016) <https://youtu.be/WfBuMoSJsTo>.

-Corto Vestido Nuevo. (2007)

Mario decide ir al colegio con el vestido nuevo de su hermana. GaYardoTV tiene permiso el amable permiso por escrito del autor Sergi Perez de ésta obra para exhibirlo en éste canal. Producido por Escándalo Films Dirección y Guion: Sergi Pérez. Directora de Producción: Laia Núñez Actores: Ramón Novell, Sara Martín, Kevin Puertas. Foto: Àlex Sans Montaje: Liana Artigal Arte: Claudia Torner Vestuario: Ester Palaudàries Sonido: Eduardo Povea Música: Roger Padilla. <https://youtu.be/LVdfnQPUYLY>



Vestido Nuevo - Corto - LGTB - España - (2007)

Maestras Trans

-Primera entrega de diálogo con la profesora de inglés de La Plata que decidió cambiar su identidad. <https://youtu.be/wj0nObeEs8> (Quimey Ramos)

-Melisa se convirtió en la primera maestra de primaria transexual de Buenos Aires al presentarse con su nueva identidad en el primer día de clases tras el receso invernal, luego de que en mayo pasado se aprobó una ley que reconoce la elección de "identidad de género". <https://youtu.be/qLUOXneIn10>. Emitido por Visión Siete, noticiero de la TV Pública argentina, el miércoles 29 de agosto de 2012.

Prejuicios y estereotipos de género:

-Video sobre oficios, estereotipos y género en Educación Inicial. Realkiddys (2017) <https://youtu.be/pJvJoImxVAE>

-Historias Únicas: La mujer que superó los prejuicios para ser DT de fútbol: <https://youtu.be/pk72VS0isLw>

Interculturalidad

-Año Nuevo Mapuche: <https://youtu.be/W8X65LQgjVs>

-La asombrosa excursión Zamba con los pueblos originarios. Zamba viaja en la máquina que explora todo para conocer las diferentes costumbres, creencias, e historias sobre los diversos pueblos originarios de América Latina. A través de sus protagonistas, aprendemos los diferentes modos de vida que caracterizaban a cada una de estas comunidades. Historias maravillosas, leyendas apasionantes y paisajes asombrosos. <https://youtu.be/INOkGvkTmsM>

-Natalia una niña mapuche | Serie Pichintún. En este capítulo conoceremos la vida, costumbres y tradiciones del pueblo mapuche a través del testimonio de Natalia Puñir de 8 años, quien vive con su familia en Mahuidache, Temuco, Región de La Araucanía. Pichintún es una Docuanimación chilena que nos muestra el mundo de niños y niñas que pertenecen a distintos pueblos originarios de Chile (aimara, mapuche y rapanui). Esta serie fue realizada por CNTV Infantil creadores de Camaleón y las naturales ciencias; Experimenta y Pichintún. <https://youtu.be/bKgloFzbrKg>



Natalia una niña mapuche | Serie Pichintún

Infancia y Discapacidad

-Apuntes de Jardín - La pregunta no molesta
<https://youtu.be/UlwKyNVSEdI> (parte 1)
https://youtu.be/6ny_hvS2THw (parte 2)
<https://youtu.be/m5JeWtuFL6Q> (parte 3)

Filosofía

-Filosofar con niños: <https://youtu.be/G0mmsWSZ6rU>
 -Filosofía con niños. Caminos de Tiza. <https://youtu.be/GdISn6zbyPE>

Fundamentos Generales

-Audios: "No puedo negarle mi voz". Disponible en: <http://dbrailovsk2.wixsite.com/dialogo>

-Carlos Skliar | Alteridad, poesía, intensidad del instante

-Daniel Calmels | Rostros, voces, afueridad

-Luis Pescetti | Infancia, empatía, añoranza del terruño

-Nestor Rebecchi | Escuela, inclusión, amor revolucionario

-Ruth Harf | Espíritus de enseñanza en la educación infantil.

-Conferencia del Profesor Miguel Ángel Zabalza, realizada en Menorca, (España), en el marco de Jornadas de primera infancia: https://youtu.be/J6KY_AuD0Xo

-Malena D´Alessio y Falta y Resto - Homenaje Derechos Humanos <http://www.youtube.com/watch?v=9ZytGeQcrCM>

