

Jornada de Actualización Curricular – Sentidos y Desafíos de la Educación Inicial

Síntesis de Conversatorios

Sedes: Viedma-General Roca-San Carlos de Bariloche

→ **Propuesta de conversatorio: “Los lenguajes artísticos en la trama de la Educación Inicial”**

→ **Coordinado por: Eugenia Valente**

Los conversatorios en el marco de los encuentros resultaron espacios y tiempos necesarios para los intercambios de ideas, de experiencias y para generar vínculos entre docentes del territorio rionegrino. En las distintas sedes se conversó sobre los siguientes temas en relación a los lenguajes artísticos en las propuestas para la Educación Inicial.

En cada encuentro, luego de revisar algunos conceptos del campo como arte, experiencia, estética, lenguajes verbales y no verbales, se habló sobre las tensiones o contradicciones que se evidencian en las prácticas de educación artística. Entre estas tensiones se destacaron: Arte e infancias/ Niños artistas; Procesos/Producto final; Experiencias/actividades; Autoría/ Copias-reproducciones

A continuación se detalla un punteo sobre los temas abordados y las síntesis de lo conversado:

En relación a la tensión entre experiencias o actividades:

- Para llevar a la práctica experiencias estéticas, las y los docentes antes deberán conmovirse con las propuestas, desestructurarse y formarse.
- Se valoró el ambiente alfabetizador desde lo estético como lugar para recibir a las infancias y se compartieron algunas experiencias en relación a la construcción de escenarios estéticos.
- También se conversó sobre la diferencia entre realizar propuestas para vivenciar experiencias o proponer solo actividades. Se destacó a las exploraciones con materiales como experiencias interesantes para la educación inicial y el sentido de reiterar distintas

propuestas para que los niños y niñas puedan vivir experiencias valiosas en relación a la alfabetización de los lenguajes en juego.

- Las docentes contaron algunas experiencias realizadas en la práctica y en los relatos se escucharon frases como “en el devenir suceden otras ideas para realizar” “me sorprendió lo que los niños y niñas proponían”
- Se generaron preguntas sobre si es pertinente pensar en experiencias artísticas en la vida cotidiana. Y también cómo realizar propuestas de multitarea en relación a las artes.
- Se planteó en el grupo una problemática sobre la articulación con primaria y los cambios de perspectivas en relación a los espacios, los escenarios y las experiencias estéticas.

En relación a la tensión entre autoría y reproducción:

- Se abordó la presencia de estereotipos de imágenes y de conceptos en las salas.
- Se conversó sobre la necesidad de desterrar las prácticas centradas en copias, reproducciones y concursos.
- En relación a la utilización de imágenes de calidad estética tanto en los momentos de educación artística como en otras propuestas relativas a los otros campos.

En relación a las propuestas de Artes Visuales:

- Se habló sobre los sentidos del uso de las carpetas. ¿Carpeta de arte o carpeta de actividades? Se compartieron distintas propuestas en relación al uso de carpetas: Escuchamos varias alternativas que se están planteando en las distintas instituciones: pensaron en realizar bolsas que vienen y van desde las familias, entregar las producciones al cierre de los proyectos, entre otras. Se comentaron las distintas situaciones que se viven en las instituciones en relación a planteos sobre la posibilidad de producir cambios al respecto. Las experiencias difieren según las posturas que tienen los docentes y directivos.
- Se problematizó el uso de alimentos en las propuestas didácticas. Se planteó la contradicción sobre los sentidos de esta utilización. El debate fue rico ya que evidenciaron diversas posturas que justificaban el uso y el no uso de los mismos.

En relación a la Educación Musical:

- Se abordó el tema de los repertorios musicales que se ofrecen a los niños y niñas. En ese sentido se problematizó las letras de las canciones que no se consideran pertinentes desde la estética y desde la ética. Entre los relatos surgieron distintas experiencias que evidenciaron las diversas formas de abordar esa problemática.
- Se conversó sobre la utilización de canciones como formas de adoctrinar, como canciones para..., en oposición de las canciones como producciones simbólicas de conjunción entre la palabra y la música.
- Se revalorizó la utilización de instrumentos musicales de calidad sonora y variedad de materialidades.
- Se comentaron experiencias musicales con instrumentos, llevadas a cabo por las docentes de sala, tanto en propuestas integrales como en momentos de la vida cotidiana.

En relación a la tensión entre proceso o producto final, en el marco de las prácticas pedagógicas del nivel

- En conjunto de los y las participantes consideraban valioso lo que sucede durante los procesos. Como primer ejemplo de propuestas pensadas en un producto final, se habló de los actos escolares y del sentido de los mismos.
- Se conversó sobre los actos patrios y los contextos culturales, sobre la participación de las niñas y los niños en los mismos y las distintas maneras de abordarlos. Se consideraron algunas actitudes como estereotipadas tanto en relación a los formatos como en relación a las propuestas.
- Se comentaron diversas experiencias al respecto y se problematiza la exposición en actos de los bebés. alguna de las alternativas puede ser abordarlas con carácter de juego-teatro, en donde los niños juegan a ser actores y a ser espectadores.
- Comentaron distintos formatos posibles que se llevaron a la práctica en relación a las conmemoraciones escolares, como resignificar los actos y transformarlos en momentos de juegos, pensar en la posibilidad de invitar a las familias a las instituciones, incorporar a la comunidad, abrir las puertas, hacer algunas fechas y en relación a un proyecto anual, buscar modalidades distintas y seguir buscando, siempre pensando en los sentidos que llevan a realizar dichos formatos.

- También se abordó este tema desde una mirada institucional, en las cuales las presiones de los directivos y de la comunidad de padres marcan la dirección de los formatos. En relación a esto, comentaron que los y las docentes viven momentos de mucho stress, en la preparación de los actos y pierden la posibilidad de disfrutar de los mismos, condición necesaria para que las cosas salgan bien: el disfrute de los niños, las niñas, los y las docentes. En cuanto a lo referente a este tema, se vio la posibilidad de trabajar en pareja pedagógica, la integración de lenguajes artísticos, y la importancia de trabajar en equipo.
- En relación a la tensión entre proceso y producto final, nos preguntamos si existen los finales o si los finales siempre son abiertos y se pueden transformar en inicios.

Experiencias que compartieron las y los docentes:

- Las docentes compartieron experiencias significativas realizadas en las prácticas en relación a las artes: proyecto arte y naturaleza, arte efímero en el bosque con elementos naturales. Proyecto con pintores abordándolos desde la historia del pintor y a partir de construcciones y juegos dramáticos, propuestas artísticas integradas (música, plástica, expresión corporal) a partir de un artista visual y una experiencia con las obras de artistas visuales relacionada con la apreciación, la comunicación con las familias y la producción artística.
- Fue muy interesante escuchar algunos proyectos realizados como experiencias integrales entre la expresión plástico-visual y el cuerpo, Visitas al IUPA, a talleres de danzas y artes visuales y otras como apreciación de esculturas de figura humana. Se revalorizó la cercanía del museo de bellas artes tanto por el contenido artístico-cultural como por el escenario que ofrece. En este sentido se planteó los escasos espacios culturales en algunas localidades, y cómo esta situación se manifiesta en la falta de experiencias artísticas en la comunidad en general.

Como conclusiones:

- En todos los grupos se escucharon voces en donde se valoró como interesante las propuestas del Diseño Curricular y la necesidad de que las instituciones sean permeables a los cambios.
- Fueron encuentros en donde se escucharon y se problematizan las temáticas desde distintas miradas, y se sostuvo fuertemente la importancia de

fundamentar las propuestas de cambio, ya sea a las familias o a las autoridades institucionales para poder avanzar con ellos. También la importancia de seleccionar recortes y acompañar y andamiar a los niños y niñas para generar hechos creativos y artísticos trascendentes.

- Se habló fuertemente sobre la importancia de trabajar en equipo entre docentes, generar acuerdos institucionales en relación a estas temáticas que entran en la educación artística. Los cambios se pueden dar para modificar las prácticas siempre que se justifique y se defiendan con aportes conceptuales. El grupo también evaluó que muchas de estas cuestiones conversadas ya se venían trabajando.
- En todos los conversatorios se remarcó la importancia de buscar sentidos pedagógicos a todas las propuestas que acercamos a las infancias, pensarlas en una lógica secuencial, trabajar en equipo entre docentes, generar redes entre docentes para compartir experiencias desarrolladas en las prácticas y pensarse como docentes espectadores y actores culturales.

→ **Propuesta de conversatorio: “La planificación didáctica pensada para las salas multiedad: coordenadas de la nueva agenda”**

→ **Coordinado por: Lic. Graciela Mastella**

Los conversatorios se desarrollaron comenzando con la presentación de los integrantes y la primer pregunta refería a ¿Qué problemáticas encontraron en el momento de planificar pensando a las salas multiedad? De esta manera el recorrido del diálogo tendría como foco las problemáticas que se expresan en cada territorio, permitiendo así hacer foco en las mismas teniendo en cuenta sus particularidades.

En cuanto al surgimiento de los modelos organizacionales multiedad:

Para comenzar se realizó un breve repaso histórico en clave curricular sobre cómo se sustentan estas prácticas desde una decisión de políticas educativas. Se desarrollaron los **paradigmas de integración y de inclusión: diferencias y alcances en las prácticas escolares.**

-Se problematizó el formato multiedad en **clave de derechos (inclusión, diversidad, pensar las grupalidades más allá de las condiciones etarias)** El agrupamiento en torno a la multiedad vs. salas integradas. ¿Qué decisiones se toman en torno a la multiedad?

-Relación entre formato multiedad con los dispositivos tiempo-grupo-espacio, y sus sentidos en cuanto las decisiones pedagógico-didácticas que las sustentan. ¿Qué decisiones institucionales o áulicas se toman en torno a la multiedad? Aquí aparecen distintas formas de organizaciones institucionales y las decisiones didáctico-pedagógicas que las sustentan. **Se debate sobre las planificaciones institucionales y su incidencia en las prácticas áulicas y la autoría del docente.**

-Se debatió **el formato de multiedad en diálogo con las decisiones institucionales arribando que ésta debería ser una decisión consensuada.**

- Dialogamos sobre constituirnos como una **Comunidad de aprendizaje, el trabajo con familias y escuelas, los acuerdos didácticos como base para organizar estas formas de agrupamiento. La comunicación con las familias, sustentada con argumentos teóricos, pedagógicos y didácticos.**

-Importancia de pensar sentidos que sustentan las instituciones para abordar la multiedad.

En cuanto a la planificación didáctica:

-Algunas certezas en las formas de planificación: flexibilidad, oportunidad, apertura, etc.

- ¿Cómo diseñar experiencias lo suficientemente amplias para pensar la diversidad en un contexto grupal?

-Impactaron las imágenes en experiencias reales: cómo el juego es transversal en esos registros, al igual que el principio de globalización e integración de los contenidos.

-El tiempo no es un tiempo cronológico, sino como oportunidades y momentos de acuerdo a las necesidades y organización.

¿Cómo recortar los NAC? ¿Cómo realizar evaluaciones en las distintas conformaciones grupales? Se debate sobre el tema, manifiestan que hay diferencias entre lo expuesto en distintos conversatorios. Se sugiere realizar ajustes según el sentido de la propuesta.

-Algunas **certezas en las formas de planificación: flexibilidad, oportunidad, apertura, autoría, creatividad**, entre otras.

-Definimos la multitarea desde dos acepciones: Juego en rincones-sectores y juego trabajo.

-Multiedad: se ve como obligatoria (en la mayoría de los casos) al igual que planificar con guion conjetural. Acordamos que el DC visibiliza y recupera prácticas de modelos organizacionales, y formas de organización de la enseñanza, sin que esto sea una condición prescriptiva.

-Interpretar a los niños y niñas como ciudadanos de derecho y reconocer las múltiples trayectorias que se despliegan en la primera infancia

-Se destaca la Multitarea como organizador privilegiado para planificar la multiedad.

- ¿Cómo diseñar experiencias lo suficientemente amplias para pensar la diversidad en un contexto grupal?

-Se observaron imágenes en experiencias reales: cómo aparece la multitarea y cómo planificarla con ejemplos desde esos registros, al igual que el principio de globalización e integración de los contenidos.

-Se comparte en pequeños grupos planificaciones realizadas como guiones conjeturales, para sala multiedad. Se realizaron análisis didácticos de las mismas, ubicando los componentes y también dispositivos tiempo-espacio y grupo.

-Arribamos a la conclusión que la escritura narrativa permite conjeturar las posibles acciones individuales de los niños y niñas además de visibilizar al docente como mediador-hacedor necesario de la tarea.

-Consideramos oportuno realizar planificaciones inconclusas, es decir ir incorporando semanalmente actividades a la propuesta didáctica. De esta manera se resignifican procesos reflexivos de la práctica docente además de incorporar emergentes, reiteraciones (si fuese significativo) modificaciones de estrategias didácticas, alteraciones en las grupalidades, ajustar tiempo y espacios entre otras consideraciones evaluadas según los indicadores propuestos.

→ **Propuesta de conversatorio Ser docentes hoy, los desafíos de la nueva agenda**

→ **Coordinado por: Lucía Barbagallo**

Se comparten algunas de las preguntas que guiaron el debate y las reflexiones abordadas:

¿Qué docente soy?:

Con estructuras a deconstruir, reflexivo, responsable, consciente del desafío que impone la enseñanza, ocupados en la apropiación del diseño curricular y los autores que lo sustentan, con vocación, profesionales, con autocrítica. Productor de conocimiento.

¿Qué es enseñar hoy?:

Transmitir, acompañar, andamiar, resignificar, escuchar, mirar, observar, experimentar, explorar, hipotetizar, respetar, acordar, crear, compartir, socializar.

¿Qué implica ser docente hoy?:

Tener compromiso, tolerancia, conocimientos, reconocimiento de la crianza compartida, ofrecer experiencias significativas que ayuden a construir subjetividades.

¿Qué contenidos se enseñan?:

Contenidos que se agrupan en campos de experiencias, son acciones, específicos y transversales, vinculados a la vida cotidiana, a la ESI, a la interculturalidad.

¿Cómo se enseña hoy?:

Guiando, acompañando, escuchando, mirando, hablando, interviniendo, valorando, transmitiendo, proponiendo, problematizando, cuidando, desde un rol corporizante, construyendo subjetividades, respetando la diversidad, ejerciendo la libertad.

→ **Propuesta de conversatorio Las formas de enseñar experiencias para indagar y conocer el ambiente socio-cultural, natural, tecnológico y matemático**

→ **Coordinado por: María Fernanda Tomatis**

El conversatorio se planificó en torno a los siguientes interrogantes:

¿Qué situaciones problemáticas plantean en sus propuesta de enseñanza?, ¿en qué momentos y con qué sentidos?

¿Qué experiencias directas forman parte de sus propuestas de enseñanza?, ¿con qué sentidos las planifican?

¿Qué experiencias lúdicas incluyen en las propuestas de enseñanza vinculadas al campo de experiencias para indagar y conocer el ambiente?, ¿en qué momentos?, ¿con qué sentidos?

Para dar comienzo se realizó una ronda de presentación y se mencionaron los propósitos del conversatorio.

Luego se les solicitó a las docentes dividirse en tres grupos, se les entregó un interrogante a cada uno y se les propuso que intercambien sus experiencias en torno al mismo. Posteriormente se generó un espacio compartido donde cada grupo comentó acerca de lo conversado lo cual fue tomado como un valioso insumo para comenzar a intercambiar ideas en torno a ello estableciendo un diálogo entre las prácticas concretas y el marco teórico desarrollado en el D.C. para la educación inicial.

Se socializan, a continuación, las voces de las docentes en torno a los interrogantes planteados:

- Se plantean situaciones problemáticas referidas al contexto, las cuales pueden partir de las inquietudes de las niñas y los niños; de sus intereses; de situaciones imprevistas; de problemáticas ambientales; de lo que como docentes nos proponemos enseñar. Se pueden proponer a partir de la experiencia directa, el juego o de diferentes recursos. Los sentidos de las mismas están vinculadas con la posibilidad de indagar el ambiente, explorarlo, observarlo e hipotetizar en torno a él así como también, generar el interés de las niñas y los niños. Así se comienza un proceso de investigación, indagación para conocerlo. Es importante plantear preguntas desafiantes que generen interés y pongan en juego sus propias ideas. Proponen que se pueden plantear al inicio de una secuencia de actividades o durante el desarrollo dependiendo de los propósitos de las mismas.
- Dan ejemplos de diferentes experiencias directas vinculadas con la observación (seres vivos del patio del jardín, crecimiento de las plantas, suelo), experimentación (talleres de cocina), exploración (de diferentes objetos y materiales a partir de los distintos sentidos), salidas didácticas (pinturas rupestres, cosechas de otoño, a la Estepa, Bosque y playa) y entrevistas. Se dan ejemplos concretos de salidas didácticas que han llevado a cabo (muelle, huerta, museo, cuartel de bomberos, restaurante, mercado, pastelería, entre otros) mencionan que muchas veces se hace difícil concretarlas por cuestiones burocráticas. A partir del diálogo generado en el conversatorio, se pudo abrir la mirada a otros tipos de experiencias directas. Hacen mención a que las mismas pueden ser

pensadas como un disparador de las propuestas de enseñanza, en instancias de búsqueda de información o de cierre. Explicitan que *“pensar la educación de manera integral hace que las experiencias directas sean centrales y prioritarias en esta nueva manera de enseñar”*.

- Por último dan cuenta de la importancia de pensar la enseñanza del campo ofreciendo diferentes experiencias lúdicas, como el juego dramático, a partir de la construcción de diversos escenarios (biblioteca). En relación a ello se abre el debate en torno a la posibilidad de pensar el juego dramático en diferentes momentos de una propuesta de enseñanza, reiterándolo con diferentes sentidos: indagación de saberes previos, sistematización de la información y evaluación de los saberes construidos. Se dialoga en torno a la necesidad de considerar otros formatos de juego para la indagación y conocimiento del ambiente como el juego-trabajo, juegos de construcción, juegos reglados (dan ejemplos como el bingo y la lotería), entre otros. Mencionan que invitan a los niños y las niñas a experimentar y explorar con el armado de escenarios lúdicos (supermercado, mar). Mencionan que plantean experiencias lúdicas para indagar los conocimientos previos de las niñas y los niños, resignificar roles y sistematizar saberes.

Como cierre se les solicitó a las docentes que mencionen cuáles son sus fortalezas y los desafíos que se les presentan en torno estas formas de enseñar que propone el Diseño Curricular. En vinculación a ello explicitaron:

***En relación con las fortalezas:**

“Pensar la enseñanza a partir del juego dramático y la creación de escenarios lúdicos”

“El juego como disparador y problematizador”

“Enseñar a partir de la experiencia directa”

***En relación con los desafíos:**

“Proponer experiencias”

“Buscar estrategias a través del juego, pensar en nuevos juegos”

“Generar el conflicto cognitivo en las propuestas de enseñanza”

“Planificar con guión conjetural”

“Poder incorporar todas las dimensiones del campo como así también de otros campos de experiencias en la planificación de las propuestas”

“Incorporar otras experiencias directas que no sean las salidas didácticas”

“Generar interés en los niños y las niñas”

“Hacer foco en la situación problemática planteada y no “distraerse” con otros interrogantes que podrán ser indagados posteriormente”

“Pensar las situaciones problemáticas”

→ **Propuesta de Conversatorio “La problematización de recortes del ambiente como punto de partida para propiciar su indagación y conocimiento desde una mirada multidimensional”**

→ **Coordinado por: Prof. Mara Andrea Brandwaiman**

En los conversatorios se discutió en torno a dos grupos de interrogantes:

Primer grupo *¿Cómo seleccionan los recortes para abordar contenidos del ambiente? ¿Lo hacen desde una mirada compleja y multidimensional? ¿Se presentan dificultades, cuáles?*

Se plantea que los recortes surgen de emergentes e intereses que los y las docentes observan, escuchan o visualizan de parte de los niños y las niñas; en algunas ocasiones surgen de proyectos del PEI que se van revisando anualmente. Desde la evaluación inicial se selecciona un recorte, también se tienen en cuenta lo que plantean las estudiantes de residencia de los institutos de formación docente (en algunas zonas)

Se intenta que el recorte sea contextualizado, algunos plantean que en ocasiones los proyectos son pensados anteriormente al periodo escolar; surgen de propuestas que se desean realizar como las salidas didácticas. Comienza como un proyecto al comienzo del año muchas veces asociado al eje de la identidad grupal para la elección del nombre de la sala, la alimentación saludable, la estimulación del lenguaje; entre otros. También surgen de problemáticas que se visualizan de la comunidad como por ej “la tenencia responsable de mascotas”; se convoca a las familias a participar a través de talleres.

Plantean que se pone el foco en una temática y luego van encontrando otras miradas desde los aportes de otros campos. A veces cuando se abre la multidimensión luego cuesta volver a “hacer foco” en el recorte.

“Estamos en la transición de la centralidad de los contenidos a las experiencias, debemos cambiar la mirada; debemos ser más conscientes de las decisiones que tomamos como docentes, pensar las intervenciones”

Algunas dificultades que se plantearon: la imposibilidad de las o el docente para estar atentos a las oportunidades de aprendizaje; que él o la docente debe estudiar, conocer el ambiente para poder enseñarlo; complejizar la mirada de lo conocido desde la multidimensión: Ej: medios de comunicación desde mirada globalizadora. Se dificulta el “qué” de la selección, delimitar el recorte, cuesta la escritura de la planificación, en especial el guión conjetural (en algunas zonas se planteó que la escritura en formato de guión conjetural facilita la selección de recortes) A veces se dificulta trabajar con otros, no tener apertura a la curiosidad. Organizar las salidas didácticas: falta de presupuesto, transportes, organización burocrática. En ocasiones los Proyectos Institucionales irrumpen e impiden dar continuidad a algunas propuestas.

Es importante construir una planificación que tenga un recorte que *“no se vaya por las ramas”*, que sea concreto. Tener en claro qué es lo que se quiere enseñar y a partir de ello ver que preguntas se formularían. Dar espacios para la pregunta y también enseñar a preguntar, como enseñamos a jugar.

Segundo grupo: *¿Por qué la problematización de recortes del ambiente se considera el punto de partida para propiciar el conocimiento y la indagación desde una mirada multidimensional? ¿Qué vinculación encuentran entre la problematización y la selección de NAC y contenidos expresados en acción?*

Se plantea que la problematización ubica a los sujetos en un rol protagónico, los interpela a ser sujetos activos de su propio aprendizaje. Es importante buscar buenas preguntas que permitan problematizar los recortes, que sean abiertas, habiliten a los niños y niñas, abran a la curiosidad.

Las puertas de entrada a la planificación son diversas; se puede iniciar desde un recorte del ambiente y luego ir a los NAC o la observación de una necesidad o interés y después ir a los NAC. Se piensan preguntas que posibiliten pensar en un *“plan de investigación”*; él y la docente deben complejizar la ampliación del conocimiento teniendo en cuenta las características del grupo, también deben investigar el objeto de conocimiento.

“Es importante tener flexibilidad en la planificación, pensar que podemos agregar más contenidos de los que están en el Diseño Curricular”

Problematizar el recorte sirve para mirar con atención el contexto, ver qué conocimientos desarrollar, hacer que los niños y niñas miren con otros ojos, permitirse indagar desde muchas dimensiones del campo de experiencias; es importante ver al Diseño Curricular como algo inacabado, proponer recortes que no están allí. La problematización es un espacio que se encuentra en pleno proceso de pensamiento del docente, se observan intentos de vinculación entre la problematización y la selección de NAC y contenidos expresados en acción pero muchas veces no se ven reflejados en el diseño y planificación de propuestas de enseñanza.

A medida que se va planificando y se interroga se va modificando la tarea que él o la docente pensó inicialmente. El recorte micro de las Unidades didácticas por ejemplo traducidas como secuencias didácticas pueden pensarse en términos de proceso, como oportunidad para pensar la multidimensión y habilitar una propuesta integral. *“Es empezar al revés”*, poder focalizar facilita la relación que hacemos cuando interrogamos o abordamos el diseño, es poder pensar las tensiones de lo que encuadra el diseño y lo que se instala como instituido. *“Los interrogantes producen tensiones positivas que nos permiten darle sentido a las prácticas”*

En algunas zonas, docentes de salas anexas plantean que si bien están las jornadas del PNFP , los directivos al pertenecer a otro nivel no las han podido acompañar en la implementación del nuevo Diseño Curricular; también en algunos casos se plantea que costó la implementación del nuevo diseño curricular en la planificación de los organizadores *“recién ahora se puede hacer una selección y recorte concreto puntual, al principio era un corte y pegue”*, a lo largo del año se fueron apropiando del lenguaje y las acciones de acuerdo al nuevo diseño.

→ **Propuesta de conversatorio: “Diálogos entre Identidad/es y Pertenencia/s en la construcción de ciudadanía: el/los cuidados de sí mismo y de los otros”.**

→ **Coordinado por: María Alejandra Marín Aranda**

El conversatorio inicia a través de la proyección de dos videos a modo de disparadores para la definición de la temática por parte de los y las participantes:

- 1) Video sobre campaña racial: referida a la creación y asignación de valoraciones sobre el color de la piel desde la infancia.
- 2) Video sobre la construcción de vínculos de amistad y compañerismo en sala de Jardín de Infantes (canal encuentro)

En los encuentros las temáticas que se definieron tuvieron que ver con:

- El racismo y con la atención del docente hacia la intervención de los niños y niñas en las salas de Jardín.
- Prejuicios y estigmas como construcciones sociales y su relación con las Identidades y la reproducción de estigmas.

De la conversación surgieron las siguientes ideas:

- ❖ Impactó pensar el racismo, la valía de la piel y el lenguaje como constitutivo de esa piel y ese cuerpo desde las primeras experiencias en la Infancia.
- ❖ Se planteó la relación entre la afectividad y las relaciones, el hecho de no disociar/se en la relación entre afectividad y los estados emociones por parte de los y las docentes.
- ❖ El reconocimiento de la afectividad que humaniza, hay que habilitar la expresión de la afectividad.
- ❖ Llamó la atención los aportes de Cornu sobre la confianza, como categoría ética y política. Habilita a pensar la confianza como construcción en la relación con las familias (no es algo dado). También lleva a pensar en el aspecto simbólico en las relaciones entre docentes y alumnos, la reproducción de estereotipos, etiquetas.
- ❖ Se planteó la necesidad de trabajar los acuerdos de convivencias con las familias y los niños y niñas. La construcción colectiva de la norma
- ❖ Se abordó el tiempo, el espacio y tipo de convivencia. La institución escolar como el primer espacio público colectivo en el que se aprende que los objetos son compartidos, no personales. Se conversó sobre la relación entre la autonomía y las normas.
- ❖ La diferenciación entre el egocentrismo cognitivo y afectivo. Se abordó la relación entre nacionalidad, interculturalidad y construcciones alrededor de estas temáticas.
- ❖ También se conversó sobre el con-vivir y el vivir juntos, y las experiencias vinculadas con filosofar como forma de ejercitar espacios más democráticos para la circulación de la palabra.

- ❖ La cuestión de las familias, las inseguridades y lenguaje que utilizan para referirse al otro (como malo, maleducado)
- ❖ Se habló sobre el discurso social contrario a la inclusión en el cual se estigmatiza la discapacidad.
- ❖ Sobre el desamparo, la soledad y el lugar de los adultos en la crianza de los niños y niñas (incluyendo el espacio escolar)
- ❖ Existe una nueva construcción social que tiende a polarizar y romper los lazos sociales. En parte se responsabiliza a la influencia de los medios masivos de comunicación y al armado de un discurso en el cual el otro aparece como un enemigo.
- ❖ Se analizó el lugar de los medios de comunicación y la adultización de la infancia.
- ❖ Se ponen en circulación cuestiones relativas a las expresiones y palabras que se utilizan para nombrar al otro. Hay una imposición de negar la propia identidad para aparentar pertenecer a determinados ámbitos.
- ❖ Se conversó con respecto a la valía social en función del respeto y la confianza. Cómo ciertas subjetividades están atravesadas por la desconfianza y la discriminación. Por ejemplo a la hora de conseguir trabajos o estudiar. En relación a los procesos de autoexclusión como instancias posteriores a procesos anteriores de exclusión socioeducativas.
- ❖ Se piensa en términos culturales la división social de clase que produce una auto-discriminación.
- ❖ Se plantea la negación de la identidad cultural Mapuche en la zona y de lenguas como el Guaraní en diversos puntos de la provincia.
- ❖ Se cuestiona hasta qué punto como docentes contribuimos a formar un sentido común dominante, reproduciendo inconscientemente prácticas diferenciadas.
- ❖ Se recupera el lugar del docente en las prácticas de cuidado, de trabajar en la gesta de construcciones colectivas.
- ❖ Retomar la idea de esperanza, como lo valioso de ser conservado.
- ❖ Aspectos significativos:
 - ❖ ¿Cómo nombramos lo que nombramos? (Sentidos)
 - ❖ La necesidad e importancia de construir el trabajo con la familia
 - ❖ Las instituciones dan nombre a las cosas (sentido simbólico)
 - ❖ Construcción de ciudadanía desde la perspectiva de Derechos Humanos, como horizonte de las prácticas pedagógicas en el Nivel Inicial

- ❖ Abordar la reparación de lazos sociales
- ❖ El trabajo colectivo con las compañeras en los Jardines.

→ **Propuesta de conversatorio: Para leer a las nuevas infancias**

→ **Coordinado por: Gustavo Rivas**

A partir de un disparador, que consistió en imágenes de artistas que retratan las infancias actuales; se abrieron diversas lecturas acerca de las infancias que transitan por los jardines, a saber, niños: “caídos del mapa”, invisibilizados, con sentimientos y afectos ocultos, fragmentados, sin rostro, y otras caracterizaciones, que disparan interrogantes.

¿Cómo procesa un niño todo lo que ve? En un tiempo donde todo está a la vista permanentemente.

¿De qué manera se estructura subjetivamente, cuando el Otro significativo se corre paulatinamente de su función?

¿Cómo se establecen los lazos, en un tiempo marcada por la soledad?

Consideramos que existe una abundancia excesiva de estímulos en esta época, que entre otros factores, lleva a estas nuevas configuraciones de las infancias y las familias; causando efectos y fenómenos novedosos y llamativos. Los cuales se reflejan de diversas maneras en las salas del Nivel.

Se proponen algunas alternativas desde las prácticas, para colaborar en la construcción de un orden simbólico; Dándole espacio a las infancias para nombrar las cosas. Un “lugar” donde sean mirados y escuchados, y haya lugar para un vacío que los aloje. Dado que se observan muchos casos de desamparo y ausencia de registro por parte de los adultos.

Apostamos al recurso de la práctica “entre varios”, donde las y los docentes pueden ofrecerse como referentes para las niñas y los niños. Estableciendo lo que llamaron *comunidades de amparo*, en el sentido de: un lugar donde refugiarse de los embates, de aquello que no colabora con las buenas prácticas. Y en tal sentido se plantea que obtenemos cierta certificación de las mismas, a partir de los efectos que se generan en las niñas y los niños.

Asimismo se plantea regular las intervenciones; y que las mismas no posean un carácter invasivo. En ese sentido conversamos acerca de la manera de leer y qué hacer, con lo que percibimos como una demanda exagerada por parte de niños y niñas, a través de “un llamado insistente”

Otro tópico abordado, consistió en el valor que ha adquirido *el objeto* en este tiempo y su relación con la estructuración subjetiva. En un aspecto propio de la práctica, entendemos que el docente en una cierta dimensión, representa al objeto de amor de los niños y niñas. Y que esta es una dimensión esencial a tener en cuenta, dadas las coordenadas de la actualidad. También pensamos en que estamos concernidos a empezar o continuar procesos de de-construcción de nuestros paradigmas, conceptos y prácticas.

¿Qué es una familia hoy? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de crianza? ¿Son los mismos los conceptos, en la actualidad de: hambre, pobreza, escuela, aprendizaje, entre otros?

Coincidimos en que la de-construcción, sólo es posible con otros, en comunidad. Para concluir, observamos que fruto de estas consideraciones, resulta que los padres se sienten juzgados por las instituciones en su rol; y por ello cargan con una culpa considerable sobre el ejercicio de su función. Nos quedan resonando frases que circularon, tales como:

“El Jardín es un lugar donde te esperan”

“Hay que escuchar a los niños y seguir a los artistas”

“Las infancias nos enseñan el camino”

→ **Propuesta de conversatorio: *Enseñar y aprender en el campo lúdico desde los formatos y contenidos.***

→ **Coordinado por: Prof. Patricia Kissner**

En los distintos conversatorios llevados a cabo, se plantearon tres ejes de análisis a partir de una dinámica lúdica

- Lo innato del juego y la intencionalidad docente

- La libertad del juego desde la perspectiva lúdica
- El juego en la planificación

Iniciando los conversatorios bajo la siguiente premisa: Situar la enseñanza y producir sentidos en relación al aprendizaje en Educación Inicial, implica considerar el juego y su relación con las “experiencias” propias de cada contexto que se van co-creando desde una acción conjunta. De esta manera se ubica al juego en el inicio de la intersubjetividad y la actividad compartida, una relación que constituye la base del desarrollo humano, organizada a través de formatos de interacción social que integra conocimientos y formas de resolver problemas como práctica cultural.

Esta configuración socio cultural jerarquiza el valor del juego para el desarrollo del lenguaje, el uso no literal de los materiales y objetos, la regulación emocional, la resolución de problemas de manera colaborativa y el rol de el/la docente en la toma de decisiones, favoreciendo experiencias enriquecedoras en relación a distintos tipos de juegos.

Como conclusión y desde un plenario general, se pone en tensión la innatez del juego, como actividad fundamental del niño, y desde los diversos aportes se define el juego como estructura socio cultural, resultado de un aprendizaje social, que necesita de otro para desarrollarse. En este sentido juego no es innato, sino una actividad que se enseña y se aprende.

Si estamos de acuerdo que es una práctica social que necesita y se asienta en la experiencia es precisamente la intencionalidad y no solo ella lo que pone en marcha la situación lúdica. Al decir que la intencionalidad no basta nos referimos también a los tiempos de juego, los espacios o escenarios que se disponen, los objetos y materiales entre otros características o elementos en el proceso de simbolización.

En este sentido tomando el espacio como característica propia del juego representa ese espacio intermedio entre la realidad y la fantasía. Es por ello que decimos que el juego crea la zona de desarrollo próximo. Un espacio que se nutre de ambas realidades, pero que no coincide con ninguna de ellas.

El juego tendrá verdadera presencia en las instituciones en la medida que podamos acrecentar situaciones lúdicas que se potencien los tiempos y los materiales de juego, se enseñe jugar nuevos formatos que permitan complejizar la acción de jugar y enriquezcan el acervo infantil.

Entonces es nuestra responsabilidad como docentes proponer espacios y tiempos de juego, interviniendo en situaciones lúdicas, observando y enseñando a jugar.

Otro de los aspectos del conversatorio giró alrededor de la mediación y el lugar del docente ofreciendo espacios para la entrada al campo lúdico, con diferentes alternativas de juegos. Constituirse en observador y participe según el interés de los niños, ya que de eso depende la continuidad o no del juego. El docente como conocedor de los tipos de juegos y sus formatos para poder enseñarlos. El docente como un jugador más implicado en el juego y jugar de los bebés, niños y niñas.

Asimismo y en relación a lo que se considera juego y no juego, se debate alrededor de prácticas cotidianas, tipos o situaciones a diferenciar con distintas valoraciones:

- El juego llamado libre: juego que organiza el o los niños sin intervención docente, con ciertas regulaciones establecidas por el docente, como por ejemplo: juego libre en el patio, juego libre en sectores. El juego es libre para los niños pero no para el docente.
- El juego espontáneo: es el juego que se “cuela” que inician los niños en paralelo a la propuesta del docente.
- El juego dirigido: organizado por el docente para enseñar determinados contenidos.

Aquí entra en tensión otra característica del juego “la libertad” que radica en la posibilidad de elegir si querer jugar o no, dado que no existe el juego obligado. Por lo tanto el juego crea libertad sino no es juego.

El juego como esquema socio – cultural propicia la representación. Una propuesta de acción para ser realizada y en tanto estructura socio –cultural, tiene significación, es decir carácter simbólico: o denominado por algunos autores la “no literalidad” lo que no se puede expresar desde lo real. El carácter simbólico hace referencia a una estructura o marco donde se establece la “metacomunicación” (esa comunicación especial que se establece entre los jugadores y que establece código y señales). Acuerdos previos no siempre explícitos entre los jugadores que exige otro nivel de comunicación mediante códigos y señales, estos acuerdos que no siempre son verbales, pueden ser gestuales, posturales.

El jugar por su parte es realizar y sobre todo, experimentar la representación que difícilmente puede ser explicitado o expuesta verbalmente, sin embargo es OBSERVABLE, en el movimiento,

en la expresión, en lo gestual, en la mímica, en la tensión y concentración, en la alegría pero también el dolor que absorbe el jugador.

El campo de experiencia lúdica desde la mirada curricular aporta herramientas para pensar el juego y el jugar desde sus diferentes formatos y categorías que implican experiencias desde las diferentes formas de enseñar a jugar

Por último se concluye que: a la hora de pensar cómo se relaciona el juego con las propuestas didácticas, pensamos en primer lugar establecer una diferenciación clara entre el juego y el jugar, desde enseñar propiciando la entrada al campo lúdico, enseñar promoviendo la realización de un formato y enseñar conocimientos a través del juego desde la articulación de otros campos de experiencias.

Finalmente y como instancia de evaluación los participantes expresan la significatividad y riqueza del encuentro, rescatando y valorando la significatividad y dinámica del mismo, la circulación de la palabra y la construcción de nuevos saberes que permiten resignificar las prácticas de enseñanza en clave curricular. Asimismo, se expresa que los conversatorios se constituyeron en espacios para compartir posicionamientos, destacando el abordaje en interrelación constante entre la práctica y los marcos teóricos de referencia.

→ **Propuesta de conversatorio: Valores, emociones, sexismo, perspectiva de género, temas perturbadores...¿Existe una literatura infantil políticamente correcta?**

→ **Coordinado por: Mariana De la Penna**

El espacio de conversatorio se inicia con la lectura de algunos titulares de diarios con situaciones diversas o fragmentos de ponencias/blogs en los cuales se problematiza la literatura infantil y quién construye ese canon. A partir de estos textos se plantearon preguntas a manera de disparadores para intercambiar miradas:

-¿Quién determina el canon literario infantil? ¿Qué textos “entran” o “quedan afuera” dentro de la Literatura Infantil? ¿Con qué criterios se juzga? ¿Qué significa algo “políticamente correcto”? ¿Quién lo determina? ¿Es igual a lo largo del tiempo?

-¿Qué temas o textos generan debate a la hora de incluirlos/no incluirlos en la selección que realizamos los/las docentes? ¿Hemos tenido situaciones en la sala/aula/formación docente en

las cuales hemos sido cuestionados/as con respecto a los textos seleccionados? ¿Qué textos nos han generado dudas o hemos decidido no compartir?

-¿En qué medida la perspectiva de género interpela a la literatura infantil y juvenil? ¿Qué posicionamientos tenemos en torno a la denominada literatura para educar las emociones o centrada en los valores?

-¿Sirve “para algo” la literatura? ¿Cuál es el lugar de la literatura? ¿Por qué compartimos experiencias literarias?

A continuación se sintetizan los comentarios y debates que se generaron a partir de los disparadores iniciales:

Se comentan experiencias sobre relatos que nos interpelan/conmueven. Historias que nos interpelan a nosotros y no podemos compartirlas por las emociones que nos generan. Se menciona cómo los libros circulan en los jardines. Se comenta el caso de un libro que propone una nueva versión de un relato tradicional que se guardan y no accede a ellos porque el equipo directivo considera ese material no apropiado. No consensuaron con las docentes esa decisión ni se explicitó por qué. Se enumeran otros relatos con nuevas versiones que también han sido cuestionados o debatidos en torno a si eran pertinentes o no.

Se debate en torno a cómo los textos interpelan desde distintos lugares. En algunos ejemplos mencionados por los/as docentes, son las familias que no acuerdan con algún relato o canción por no considerarlo apropiado por sus creencias religiosas. También esas situaciones se relacionan con otras experiencias vivenciadas en torno al abordaje de la ESI, perspectiva de género, inclusión y cómo la literatura se encuentra atravesada por el tratamiento de esos temas que pone en tensión si son textos literarios o no, y los posicionamientos/ideologías propias del ámbito familiar. Se plantean algunas propuestas de juegos sexistas, la idea de libros para niñas y para niños, entre otros temas. Se mencionan experiencias literarias que se realizan en los jardines cómo los libros circulan en los jardines, entre ellas algunas vinculadas con el abordaje de los cuentos tradiciones que se vinculan con historia reciente, la denominada educación emocional

Se conversa sobre la importancia de estar seguras de lo que hacemos, de lo que proponemos, de los criterios y razones. Se puede proponer transgredir para hacer que algo distinto pase. Se menciona la importancia de leer los textos antes, considerar las formas de contarlo, practicarlo y ver los tiempos/momentos en que se ofrece las narraciones.

Se analizan situaciones en torno a la diversidad cultural ¿qué se pregunta o consulta con los padres y qué debe ser decisión pedagógica de la docente?

¿Qué hacemos con esos relatos pensados para abordar abuso, perspectiva de género, maltrato, etc.? ¿Los tomamos? Se debate en torno a no cerrarse y elegirlos porque sí y considerar con qué intención los seleccionamos. Se plantea la importancia de tener presente si son experiencia literaria o solo narraciones que nos permiten hablar de algo que buscamos. Se discutió si en ese caso es válido o no incluir este tipo de relatos per se (para hablar sobre abuso, ESI, las emociones, etc.) y si en realidad no está presente todo ese repertorio de temas en la literatura desde lugares no tan explícitos y que sin embargo conmueven y movilizan, conectan con las propias experiencias. ¿Qué seleccionamos? ¿Cómo compartimos nuestros criterios y los textos del jardín con las familias? Se mencionan experiencias que permiten el intercambio de miradas y enriquecer las experiencias literarias familiares, pensando en la idea de conformar comunidades de lectores.

Cuando los textos impactan como experiencia estética, uno/una se da cuenta en los niños que buscan más, la experiencia que les llegó. Al pasar el tiempo, se evidencian cómo han atravesado las experiencias. Asimismo se destaca la importancia y fortaleza de los textos literarios: poner en valor cómo un mismo texto dispara para múltiples lecturas. ¿Por qué elegimos textos literarios? ¿Con qué criterios? ¿La literatura es sólo literatura? ¿O es algo más? ¿Qué seleccionamos? Los que nos encantan o emocionan, con los que nos sigue pasando algo.

También se señala que hay libros que incomodan y uno no sabe por qué. En algunos momentos hay textos que nos movilizan y muchas veces cambiamos de opinión ya que nos modificamos como lectores y en relación a los criterios literarios que construimos. Uno cambia y también rompe mandatos que nos interpelan. Se mencionan otros relatos que permiten pensar por qué los elegimos, por el tema o por la experiencia literaria. Los textos interpelan desde distintos lugares, primeramente a nosotros/nosotras en nuestro rol ¿estoy preparada para abordar esos temas? ¿cómo interpelan nuestras propias matrices?. En algunos ejemplos son las familias que no acuerdan con algún relato por no considerarlo apropiado para los niños/niñas, y cómo se debate al interior de las comunidades.

Es fundamental cuestionarnos como lectores, seguir avanzando, leyendo, porque a partir de eso ampliamos nuestras referencias, criterios y nuestras posibilidades de elegir. A veces nos quedamos en la comodidad de lo conocido. Pero al abrirnos a la lectura de nuevos textos, nos terminamos sorprendiendo junto con ellos. En algunos casos, los relatos resultan perturbadores para nosotros como adultas/adultos en relación con lo vivido por cada uno y requiere un

trabajo personal con uno mismo. Se conversa sobre relatos perturbadores, no hay presencia en los jardines de este tipo de propuestas que inviten a problematizar temas, estereotipos, perspectiva de género, identidades. Este tipo de propuestas nos invitan a romper las propias estructuras.

En muchos casos, tendemos a didactizar la literatura, es decir, elegir a partir de “para trabajar esto tenés este cuento”. El cuento es para...¿Cuál es la finalidad de la literatura? Aunque sepamos que esa no es la finalidad, suele aparecer en las prácticas. Se evidencia en la conexión entre literatura y las emociones, el abordaje de lo emocional. Se comentan situaciones incoherentes: presenté tal o cual texto para abordar las emociones, considerarlas importantes y luego finalmente no se respeta eso que “supuestamente” se proponía con el relato en la vida cotidiana. ¿Sirve para algo compartir textos con esa intención?

Frente a las situaciones presentadas en las cuales se censura determinada literatura, se señala la importancia de la diversidad, de poder elegir, de motivar experiencias de lectura diversas y potentes. Se acuerda con que es primordial tener en cuenta el potencial de los niños y niñas en relación a su capacidad crítica, de interpretación y construcción de sentidos. Por ejemplo, a la hora de compartir diferentes versiones de relatos tradicionales o lo que generan figuras como el lobo (atraen, mueven a lo desconocido, al peligro)

Se pone en valor la recuperación de lo simbólico y de una literatura que invite a transgredir, problematizar a los adultos y que inviten a otras experiencias literarias. Es fundamental cuestionarnos como lectores, seguir leyendo para ampliar nuestras referencias, criterios y nuestras posibilidades de elegir; abrirnos a la lectura de nuevos textos que nos interpelen.

→ Propuesta de conversatorio: “Vida institucional y autonomía: tensiones entre lo instituido y lo instituyente en torno a la educación integral”

→ Coordinado por: Lucía Descarrega

En el conversatorio se problematizaron las formas en que “lo afectivo” cuestiona la matriz racional de la escuela infantil. Nos cuestionamos concepciones del afecto como a lo individual “El afecto se da al otro” “Se brinda para ayudar, motivar” y avanzamos en una reflexión pedagógica sobre la temática. Por contraposición a los afectos que propone el mercado en las sociedades neoliberales, las docentes pensaron en prácticas que promueven una circulación de afecto colectiva y centrada en la tarea de enseñanza. Se valoraron la escucha, el tiempo y la mirada. Además de las diversas formas de enseñar que promueven la autonomía, los límites, y el diálogo.