



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
SAN MARTÍN

**INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES
MAESTRIA EN SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y
ANÁLISIS CULTURAL**

**Interculturalidad e infancias.
Aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios:
voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta
educativa.**

**Tesista:
Esp. María Alejandra Castiglioni
DNI 16.288.258
ale.casti@hotmail.com**

Directora: Dra. Silvia Hirsch

Noviembre, 2017

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
INSTITUTO DE ALTOS ESTUDIOS SOCIALES
MAESTRIA EN SOCIOLOGÍA DE LA CULTURA Y ANÁLISIS CULTURAL

Interculturalidad e infancias.

Aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa.

Tesista: Esp. María Alejandra Castiglioni

Directora: Dra. Silvia Hirsch

El objetivo de la tesis fue analizar el Programa Lazos Comunitarios, que constituye una propuesta pedagógica para el nivel inicial inscripta en la educación intercultural. El tema fue abordado desde los aportes teóricos de la sociología y el análisis cultural, la educación y la antropología del cuerpo. La metodología utilizada fue cualitativa, basada en observación participante, entrevistas, registro de juegos y actividades realizadas en las instituciones educativas.

Situada en un barrio de la ciudad de Buenos Aires, la experiencia reunió dos instituciones educativas pertenecientes a la comunidad judía y a la coreana, en torno a actividades dirigidas a niños de las salas de 5 años.

Se analizó el contexto cultural, social y educativo y sus transformaciones, la corporalidad infantil y sus relatos -en tanto descriptores de la experiencia- y las prácticas educativas desde distintos aspectos metodológicos.

La perspectiva intercultural en la educación inicial permite referenciar la heterogeneidad como patrimonio, reconocer respetuosamente diferencias relativas a distintas categorías, cuestionar valoraciones cambiantes de la alteridad mediante la acción transformadora y la interpelación infantil. Por ello, se indagó en las propuestas pedagógicas interculturales implementadas y en los resultados de estas experiencias.

La tesis confirma la centralidad de la institución educativa como espacio privilegiado para interpelar los contenidos de la educación inicial y proponer nuevas relaciones basadas en el acercamiento a personas de otras culturas.

En suma la tesis recupera la voz de los niños como sujetos de derecho y productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

PALABRAS CLAVE: INTERCULTURALIDAD-EDUCACIÓN-INFANCIAS-CORPORALIDAD

Agradecimientos

A la Supervisora de DGEGP Prof. Claudia Sánchez por vincularme con el caso de análisis y con las instituciones involucradas,

alos colegas y diversos especialistas relacionados con el campo de la educación y la corporalidad por compartir aportes que enriquecieron mi mirada acerca de la diversidad,

alos docentes de la Escuela Integral JaimWeitzman por abrir las puertas del Jardín de Infantes y autorizar esta investigación, especialmente a Miriam Diner (ExDirectora) y a las docentes de la sala de 5 años por su respuesta generosa y comprometida,

alos docentes y autoridades del Instituto Coreano Argentino por permitir mis observaciones.

A María Graciela Rodríguez por despertar con sus debates las preguntas que orientaron esta tesis,

alos docentes de la Especialización en Gestión Cultural y Políticas Públicas por sus aportes que enriquecieron mis perspectivas acerca del campo de la cultura,

alos docentes de la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, porque cada uno de ellos me ha brindado con generosidad y dedicación herramientas de análisis que impregnaron este trabajo,

a Ana Fitte, por sus aportes y lectura atenta en el proceso de escritura y su disposición.

Especialmente a Silvia Hirsch, mi directora de tesis, por su presencia y guía sostenida, su escucha atenta, su contención y apoyo, su rigurosidad y su disposición a crear encuentros con otros tesisistas a quienes también agradezco sus aportes.

A mi familia, por su paciencia y presencia amorosa.

Esta tesis está dedicada a las niñas y a los niños, quienes con sus gestos nos muestran que son los maestros de la vida.

Índice

Introducción

1. Presentación del caso.....	5
2. Estado del arte	7
3. Marco teórico.....	18
4. Diseño metodológico.....	29
5. Estructura de la tesis.....	35

Capítulo 1

Contexto social y educativo de los niños de dos Jardines de Infantes de la Ciudad de Buenos Aires

1. Introducción.....	37
1.1 Dos comunidades en el barrio porteño de Flores.....	39
1.1.1. Sobre la comunidad coreana.....	41
1.1.2. Sobre la comunidad judía	44
1.2. Transformaciones de la Escuela JaimWeitzman y del Instituto Coreano Argentino	47
1.3. “La escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con sus singularidad”	52
1.4. El nivel inicial, un mosaico diverso.....	56
1.5. Conclusión.....	61

Capítulo 2

La corporalidad infantil en el Programa Lazos Comunitarios

Introducción.....	64
2.1. Corporalidades en el Programa Lazos Comunitarios.....	66
2.2. Expresiones de los procesos de socialización corporal en el marco de las prácticas educativas observadas.....	68
2.3. Taekwondo y rikudim: prácticas corporales en el Programa Lazos Comunitarios.....	74
2.3.1. “Taekwondo es para defenderse”	76
2.3.2. “Con el rikudim, me late el corazón”	79
2.4. Breve análisis de los elementos que conforman el ámbito escolar observado.....	82
2.5. Conclusión.....	83

Capítulo 3

Análisis de las prácticas lúdicas y educativas del Programa Lazos Comunitarios. Paradojas y consistencias.

Introducción.....	85
-------------------	----

3.1. El Programa Lazos Comunitarios: tensiones y consistencias entre sus fundamentos y sus prácticas educativas.....	87
3.2. “El juego abre, libera, une, tiene al otro en cuenta, propicia el intercambio, el apoyo”	97
3.3. No puede ser que las comunidades sean géticas, que no haya conocimiento unas de otras”	102
3.4. “Comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”	104
3.4.1. Ley de Educación Nacional.....	105
3.5. Conclusión.....	107
Conclusiones.....	111
Bibliografía.....	118
Anexos	131

Introducción

1. Presentación del caso

“... la interculturalidad ha significado una lucha en la que han estado en permanente disputa asuntos como identificación cultural, derecho y diferencia, autonomía y nación. No es extraño que uno de los espacios centrales de esta lucha sea la educación como institución política, social y cultural...”

Catherine Walsh (2010:79)

Todo comenzó en el barrio de Boedo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante C.A.B.A) cuando, a inicios de los 80, niñas y niños comenzaron a bailar untango en la sala de 5 años del J.I.N.¹ “B” del Distrito Escolar 6° ubicado en la Escuela Martina Silva de Gurruchaga. La propuesta de trabajo se desarrolló dentro de un cronograma planificado que involucró a docentes y a un grupo de niños² entre los cuales, aproximadamente un 20% de ellos eran de origen coreano. Asimismo, y dentro de la cotidianeidad, los espacios de juego libre en el patio o los períodos de Juego-Trabajo³ (especialmente en el “rincón de dramatizaciones”) se constituyeron progresivamente en variados y ricos escenarios creados por ellos. Los gestos de sus corporalidades, las voces y la riqueza de la propuesta educativa, evidenciaron singularidades y diferencias que marcaron significativamente mis experiencias en torno a la educación inicial en su diálogo con el análisis cultural. Del mismo modo, mi prolongado paso por la danza moderna y la danzaterapia también dejaron huellas en mi corporalidad con respecto a la diversidad y sus categorías (edad, clase, cultura, nacionalidad, género, capacidades diferentes, etc.). De estas vivencias, situadas en el contexto de la diversidad, surgió mi interés inicial por la cuestión de la educación intercultural en la infancia observada

¹Jardines de Infantes Nucleados

² En adelante usaré el término “niños” que incluye varones y mujeres.

³ Según Sarlé (2008) el juego trabajo o juego en rincones es un tipo de actividad que ofrece la posibilidad de jugar a partir de un tema de manera diferente dado que promueve el juego socio-protagonizado. Los niños eligen en qué rincón jugar, los materiales y compañeros de juego, planifican su propuesta según un tiempo estimado, se organizan en pequeños grupos para jugar, ordenan y luego evalúan la manera de resolver las diferentes tareas en forma grupal.

fundamentalmente desde una perspectiva de derechos de la infancia y de la ética educativa.

Años más tarde, en el marco de mi ejercicio profesional, se sucedieron nuevas vivencias que renovaron mis planteos sobre la educación y abrieron un diálogo con los contenidos y debates de la especialización en Gestión Cultural (formación realizada en el IDAES) y, particularmente, con los de esta Maestría para la cual emprendí el desarrollo de esta tesis.

Esta síntesis de experiencias en torno a mi trayectoria laboral y formación profesional pretende contextualizar mis preguntas acerca del abordaje de la diversidad, el lugar que ocupa la corporalidad en ella y, especialmente, las relaciones que se presentan entre ambos fenómenos. Así, esta serie de inquietudes sostenidas y reformuladas a lo largo del tiempo, confluyeron en este trabajo de investigación cuyo propósito fundamental es enriquecer el campo de la educación intercultural en la primera infancia, a través del análisis del Programa Lazos Comunitarios.

Dicho Programa, creado por el Jardín de la Escuela Integral Prof. Jaim Weitzman, constituye una experiencia pedagógica realizada en el nivel inicial que puso en diálogo dos comunidades educativas, la propia y la del Instituto Coreano Argentino, ambas ubicadas en el barrio porteño de Flores.

La finalidad del Programa fue propiciar un encuentro intercultural. Para ello, convocaron a niños de cinco años y a docentes de ambas instituciones con la intención de desarrollar actividades planificadas a lo largo del ciclo lectivo en las que se compartieron (con frecuencia mensual, alternando su desarrollo en una y en otra escuela) debates acerca de la diversidad, la música, la danza, la literatura, los juegos tradicionales, el idioma, las comidas típicas, los símbolos patrios propios de cada comunidad y nacionales, entre otros contenidos. El Programa comenzó en el año 2011 y finalizó sobre el cierre del ciclo lectivo del año 2016.

Según indicó la Directora del Jardín Weitzman en las primeras entrevistas del trabajo de campo (septiembre, 2015), los propósitos fueron *"compartir situaciones de aprendizaje tendientes a valorar la diversidad cultural, capitalizar el conflicto y el consenso, desarrollar*

herramientas necesarias para la vida en comunidad con el fin de construir una visión más comprensiva, inclusiva y respetuosa del mundo”.

El fundamento básico que sustentó la elección de esta institución para llevar a cabo mi investigación fue que en ella se imbrican infancias, diversidades y pertenencias culturales distintas en el marco de la educación inicial. Entiendo, tal como plantea Walsh (2010) en la cita introductoria, que cada una de estas dimensiones configura ejes centrales que habilitan el desarrollo de la subjetividad, la autonomía y la singularidad. En relación con ello y la mencionada perspectiva de derechos, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 (sancionada en el año 2006) se condice con este aspecto al expresar en su artículo 20, la concepción del niño y la niña como “sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.” Por ello, sus derechos desde el nacimiento son indiscutibles.

Por todo lo expuesto, esta investigación situada en un contexto urbano, en el encuentro de culturas procedentes de movimientos migratorios derivados de distintos procesos históricos en el marco de la argentinidad, fue construida con el propósito de aportar datos sobre un espacio de vacancia con respecto a la educación inicial como es la perspectiva intercultural. En consecuencia esta tesis se inscribe en los estudios del campo de la Educación, de la Antropología del cuerpo, la Sociología y el Análisis Cultural. En el siguiente apartado presento un estado del arte en donde destaco los aportes que considero centrales acerca de la educación intercultural en el nivel inicial. Seguidamente detallo el marco teórico desde el cual parte mi análisis, el diseño metodológico del trabajo etnográfico, los objetivos específicos, la finalidad del trabajo y la presentación de su estructura.

2. Estado del arte

En primer lugar, es necesario expresar algunas consideraciones básicas acerca del Nivel Inicial y del abordaje de la diversidad. Las instituciones educativas de nivel inicial de la ciudad de Buenos Aires muestran una profunda diversidad en su composición en términos de nacionalidad, configuración familiar, etnia, sexo, género, religión, entre otras

variables fundamentales. Dicha diversidad se ha enriquecido en los sucesivos y recientes movimientos migratorios de los educandos y sus familias. Las experiencias pedagógicas son piezas centrales de una educación de calidad que deben responder a la diversidad cultural de los alumnos a través del respeto de sus singularidades y contextos culturales. Esta consideración convierte a las prácticas educativas en un desafío ineludible si pretendemos pertinencia pedagógica y empoderamiento infantil.

El nivel inicial se desarrolla en un estadio de alto potencial creativo que permite a los niños y niñas explorar sus capacidades y limitaciones mientras se construyen y singularizan como sujetos sociales. Tal como Bustelo (2011:154) ha mencionado, entre el niño y el “no niño” se constituye la subjetividad; el nivel inicial es el espacio donde el “otro” pone límites a nuestra acción abriendo el camino a la diferenciación y al conocimiento de nuestra propia “modalidad de existir”. La singularidad constituida en un entorno donde se reconoce la diversidad, implica procesos impregnados de dinamismo ya que cambian en la medida que se transforma la lectura del mundo. Por ello, la infancia se torna una categoría emancipadora y no una “mera instancia de sometimiento a los adultos” (Ibíd., 2011:3).

La totalidad del sistema educativo se encuentra normado por la Ley de Educación Nacional, Nro. 26.206. Ésta, en su segundo capítulo, entiende al nivel inicial como una unidad pedagógica que comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años (Art. 18). Además, incluye a la primera infancia en una propuesta educativa con base interdisciplinaria y ética, incorporando a las familias como educadores insustituibles.

En cuanto a datos estadísticos que permitan visualizar indicadores de diversidad en el sistema educativo nacional, estudios realizados por la Dirección General de Estadística y Censos de C.A.B.A. (Dirié y Sosa, 2014) refieren a la distribución poblacional según país de origen e indican que se han mantenido estables a lo largo de las décadas. El porcentaje en la Ciudad de Buenos Aires, hacia el año 2010, de la población escolarizada indica que de los 98.335 alumnos inscriptos en el nivel inicial, el 5,6% corresponde a alumnos extranjeros y el 6,4% provienen de países limítrofes y Perú (Ibíd.,

2014:39). Estos datos confirman la necesidad de promover políticas educativas que atiendan a la diversidad cultural observada.⁴

Además de la consideración de la variable de la nacionalidad, la Ley 26.206 presenta una perspectiva amplia e inclusiva y expresa la intención de “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Art. 11). Para concretar esa finalidad, y atendiendo al niño/a como sujeto pleno de derecho, prevé distintas modalidades entre las que se encuentra la destinada a la Educación Intercultural Bilingüe. Si bien es altamente significativo contar en nuestro ordenamiento jurídico un capítulo dedicado a ella, considero que el abordaje intercultural excede el campo del bilingüismo ya que comprende un gran abanico de diferencias y categorías sociales tales como la nacionalidad, la etnia, el género, la religión y la clase social, entre otras. Por su parte, el Art. 52 menciona “al mundo multicultural”, concepto que plantea diferencias con respecto al término “intercultural” y a las connotaciones otorgadas a ellos. Desde la perspectiva de García Canclini (2004), la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad. En principio, mientras que la primera construye la convivencia como espacio propicio para la transformación social, la multiculturalidad refiere a un dato de la realidad en la coexistencia plural, disimula conflictos y tensiones.

Por su parte, el Portal Educativo Integrar del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2013) considera con respecto a la interculturalidad en el nivel inicial, que desde muy pequeños, los niños perciben las diferencias físicas y culturales propias y de sus pares; asimismo, expone que los docentes deben respetar la diversidad y la valorización de las diferentes culturas y etnias con el fin de facilitar el desarrollo educativo en un ámbito de estima y seguridad afectiva sosteniendo que:

“Poder trabajar la aceptación y la apreciación de estas diferencias dentro del ámbito educativo ayudará a evitar que los niños desarrollen prejuicios y creencias estereotipadas que finalmente producen un daño tanto para ellos mismos como para los otros alumnos.”

⁴Con respecto al nivel inicial en el total del país se observa: Total de alumnos 1.474.865, Total de alumnos argentinos 1.448.144, Total de alumnos extranjeros 26.721, Porcentaje de alumnos extranjeros 1,8 (*Ibid*; 2014:39).

En cuanto a los términos del Diseño curricular para el Nivel Inicial de C.A.B.A (2000), ésteseñala:

“El respeto a la diversidad no supone ni puede permitir la convalidación de la desigualdad (...) Es necesario garantizar que el derecho a la igualdad jurídica, económica y educativa presida y oriente (...) el respeto a la diversidad” (Siede, 2000: 38).

Por otra parte, el acuerdo alcanzado en el Consejo Federal de Educación entre el Ministerio Nacional, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires, también ha expresado la valoración de la diversidad cultural. Dicho compromiso permitió establecer los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), conformándose a partir de ellos una base común para la enseñanza en todo el país. Los NAP en la escuela, refieren a un conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos, que incorporados como objetos de enseñanza, contribuyan a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.” (<http://www.mendoza.edu.ar>).

Desde una perspectiva integral y tal como sostiene Paulo Freire (2005), mientras se enseña, aprendemos y quien aprende, enseña. En ese diálogo se entran las normativas y el diseño curricular vigente para cada territorio y para cada segmento etario junto con la propuesta pedagógica, el enfoque didáctico, los contenidos, objetivos y fundamentos de la enseñanza. Estos elementos constitutivos del proceso de enseñanza se impregnan, además, con actitudes e intervenciones propias de los actores participantes del hecho educativo, incluidos prejuicios que se filtran en las prácticas en torno a la diversidad. Esta serie de prácticas signadas por prejuicios han sido denominadas por los educadores “currículum oculto”. Para Teriggi, éste visibiliza “historias y valores embebidos con las particularidades de cada pertenencia cultural” que se resignifican, confrontan y tensionan cotidianamente en el espacio escolar (1999:18).

A los educadores, -en tanto trabajadores y constructores de la cultura- les compete un doble rol: son “producto” y “productores de la historia” situados en el contexto actual donde se suceden variadas hibridaciones de

mundos e identidades, marco que se convierte en una oportunidad para resignificar códigos culturales, políticos y sociales (McLaren, 1990:3). La consideración de estas descripciones del contexto educativo es fundamental para comprender el desarrollo del Programa Lazos Comunitarios que promueve el encuentro de las comunidades educativas coreana y judía. En el siguiente apartado describo distintos aportes teóricos provenientes de las investigaciones realizadas sobre la interculturalidad y la educación.

Sobre el abordaje de la interculturalidad en distintos contextos socio-culturales

En relación con el concepto de interculturalidad, las investigaciones (López, 1999; García Canclini, 2004; Odina, 2004/5; Hale, 2007; Walsh, 2006/10; Bigot, 2013; Bazán, 2014;) revelan la revisión y reformulación paulatina del mismo en función de los diversos contextos geográficos y de los distintos entramados culturales en donde se llevaron a cabo estudios para abordar la problemática. Asimismo, es posible observar que en las últimas décadas tuvo lugar un creciente interés en el abordaje de la misma en relación con la educación. A partir de ello surgieron valiosas experiencias de investigación y producción de conocimiento en diferentes escenarios referidas, por ejemplo, a movimientos migratorios, a las relaciones que se establecieron entre minorías migrantes y mayorías dominantes, conflictos interétnicos entre pueblos originarios y sociedades coloniales y hegemónicas; se desarrollaron, además, estudios que analizaron conflictos vinculados con el bilingüismo y reclamos sociales tendientes a mantener el uso de la lengua de origen (Sagastizábal, 2000; Birsl y Solé, 2004; Martínez Muñoz, 2007; Hirsch y Serrudo, 2010; Llobet, 2010; Dávila, 2011; Novaro, 2011/2015).

Hacia fines de la década de 1990, estudios sobre interculturalidad en América Latina (López, 1999; Walsh, 2006/10) abordaron tanto la problemática de diversidad étnica, así como también el análisis de las relaciones conflictivas generadas por movimientos migratorios regionales. López (2000) considera que el surgimiento alrededor de los 70 del concepto de interculturalidad en las ciencias sociales está estrechamente ligado a la

problemática indígena latinoamericana, marco en el que el análisis de la relaciones entre indígenas y no indígenas dieron lugar a las investigaciones y teorizaciones en torno a dichos conflictos y a la emergencia del concepto de educación intercultural.

Para Walsh, desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un “tema de moda” debido al “efecto y resultado de las luchas de los movimientos sociales-políticos-ancestrales y sus demandas por el reconocimiento de sus derechos” tendientes a una transformación social (Walsh, 2009:2). De este modo, se instaló en la agenda pública regional y en el debate de las reformas educativas y constitucionales de la esfera internacional.

Se visibilizaron procesos de apropiación, adaptación y/o adopción de los bienes culturales en la escena de una “interculturalidad vivida y sentida aunque en detrimento de lo propio en tanto se desarrolló en un marco de una colonización tendiente a la aculturación de las poblaciones sojuzgadas” (López, 1999:3).

Simultáneamente, en España comenzó a reflejarse un creciente interés por las experiencias educativas atravesadas por la interculturalidad. Dentro de estas investigaciones se destacan aquellas que se focalizaron en la incorporación de la minoría étnica más numerosa de ese país: los gitanos. Se considera que España se ha transformado en una sociedad plural debido al crecimiento demográfico impulsado por el fenómeno de la inmigración que la ha convertido en el cuarto país europeo con mayor porcentaje de inmigrantes. Este fenómeno demandó el desarrollo de políticas públicas de cohesión e integración especialmente focalizadas en el campo educativo (Martínez Muñoz, 2007).

Asimismo, los escenarios de interculturalidad en la región europea se encontraron fuertemente atravesados por la problemática de los movimientos migratorios entre países pertenecientes y no pertenecientes a la Unión Europea. Actualmente, los debates coyunturales despiertan el interés en la opinión pública instalando asiduos conflictos sociales mientras que las diferencias culturales entre las minorías migrantes y las sociedades mayoritarias profundizan distancias y dan lugar -en algunas oportunidades- a

expresiones de xenofobia (Merklen, 2010). Si bien la legislación de los estados miembros de la Unión Europea se ocupa de elevar la política de migración y asilo a la categoría de tarea comunitaria por el Tratado de Amsterdam, las tensiones existentes parecerían preservar más fuertemente las competencias nacionales en aquellos ámbitos donde la soberanía nacional podría estar amenazada. Según Birsl y Solé (2004:8), allí la “definición de migración y de interculturalidad como problema” está estrechamente vinculada a las categorías de nación, estado nacional y, especialmente, a la de ciudadanía nacional.

Por lo expuesto, las migraciones internacionales europeas han cobrado mayor relevancia y, en ellas, la incidencia de la educación como factor de cohesión social. En consecuencia, “ciudadanía” e “integración” se instalaron como ejes centrales de una sociedad que -como en Francia- busca formar a la persona para vivir de acuerdo con los valores e ideales de la República. El concepto de interculturalidad, en este caso, muestra ambigüedades que se manifiestan tanto en el uso del término en sí mismo así como en su aplicación, ya que mientras se busca legitimar la diversidad de identidades, se las “reenvía al campo de lo privado para ignorarlas en el espacio público” (Martínez Muñoz, 2007:290).

En lo concerniente a Estados Unidos de América, para López (1999), la situación difiere ya que allí apelan a nociones de multiculturalidad y educación multicultural, tanto en sentido descriptivo como propositivo. Desde este enfoque se procura relacionar a poblaciones migrantes procedentes de África y de otros países del mundo sin incluir a las poblaciones originarias.

La exposición presentada hasta aquí permite inferir las distintas tensiones que tienen lugar en variadas regiones y territorios del mundo. En nuestro país las tensiones implican distintas subalternidades, la causa indígena, la estructura colonialista y los ecos del multiculturalismo liberal que se profundizó en las décadas de los ochenta y los noventa.

Dado que los nuevos escenarios sociales se evidencian en la institución educativa y es en ella donde frecuentemente se dirimen tensiones, a continuación se reseñan nuevas investigaciones que analizan el abordaje escolar de la diversidad cultural.

Investigaciones relativas a la educación intercultural

Para Hirsch y Lazzari “las cuestiones vinculadas a los pueblos indígenas muestran un profundo desconocimiento sobre sus realidades, las cuales con frecuencia son vistas en forma estigmatizada, ... negando sus propias diferencias y reproduciendo condiciones de desigualdad” (2016:2). Este desconocimiento y estigmatización es aplicable a las distintas categorías que sin duda están presentes en el “nosotros” de cada grupo escolar y que la educación intercultural puede referenciar.

La institución educativa, atravesada por la intencionalidad pedagógica, constituye un ámbito de alto potencial creativo donde el capital social se resignifica mientras se experimentan nuevos modos de aprender y de enseñar (McLaren, 1990; Violante, 2010; Novaro, 2011/2015). La perspectiva intercultural propone una educación enraizada en la cultura de referencia inmediata de los educandos pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluido el de la cultura de pertenencia, mientras facilita la “apropiación de la escuela” (López, 1999:14). Según este autor, “la denominación de intercultural está referida explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje significativo y social y culturalmente situado” (Ibíd., 1999:7).

La cita precedente introduce los diálogos entre interculturalidad y educación latinoamericana que dieron lugar a una noción derivada: la educación intercultural. En ella, la dimensión cultural junto con los procesos de aprendizaje pertinente se presenta como una propuesta dialógica de encuentro y complementariedad entre culturas diferentes. Desde esta perspectiva, los marcos curriculares cobraron fundamental importancia para dar este sentido a la propuesta educativa pues articulan saberes, conocimientos y valores propios de las sociedades indígenas y los ajenos con la finalidad de desarrollar sentimientos positivos respecto a la diversidad étnica, cultural y lingüística. Progresivamente, la noción de interculturalidad trascendió la cuestión indígena/no-indígena para aplicarse a contextos más amplios y situados en otros continentes, inaugurando así una pedagogía de la diversidad (López, 1999).

Desde el campo educativo, es insoslayable el aporte de Walsh (2009:2) quien distingue diferentes usos del término, es decir, una interculturalidad relacional, “funcional al sistema dominante” y otra diferente, concebida como “proyecto de descolonización, transformación y creación”. Sostiene que la aplicación sistemática de la interculturalidad en la educación es escasa y se presenta bajo la figura de la multiculturalidad, entendida ésta como una “yuxtaposición de etnias o grupos lo que, si bien entraña políticas de respeto a la diversidad, a menudo refuerza las relaciones de desigualdad” (García Canclini, 2004:14).

Las prácticas educativas y propuestas teóricas y metodológicas se ponen en tensión cuando la interculturalidad relacional y funcional trasciende hacia la interculturalidad crítica; la discusión aquí se instala no ya en la diversidad sino en el problema “estructural-colonial-racial” por el que se considera que la diferencia se instala como tal a la luz de la matriz colonial de poder racializado y jerarquizado. En esta última instancia la interculturalidad se convierte en herramienta de transformación de jerarquías y estructuras relaciones sociales dentro y fuera de la institución educativa. Para Walsh (2010) es aquella en la que aún hay mucho por construir.

Los documentos que fundamentaron la creación de la Dirección de Modalidad Intercultural de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, expresan el propósito de “promover una educación común, que reconozca la singularidad de las experiencias sociales y culturales de la infancia, la adolescencia, la juventud y la adultez que concurren o no a la escuela y de sus grupos de pertenencia” (Thisted, 2007:4). En este caso pasar de la investigación a la decisión política de crear un espacio institucional del estado provincial destinado a “destacar las diferentes situaciones y repertorios socioculturales como atributos positivos de nuestra sociedad, construyendo relaciones igualitarias entre sociedades desiguales” hacia la construcción de una sociedad democrática (Ibíd.,2007:4) se presenta como una innovación. Asimismo, describieron nuevos mapas culturales y sociales en los que el lugar asignado al análisis

cultural fue central para analizar procesos en función de una diversidad cada vez más visible.⁵

En este sentido la Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente del Ministerio de Educación habilitó luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional, la instalación de la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el conjunto del sistema educativo, lo cual implicó “propiciar la construcción de mecanismos con el conjunto de actores involucrados en los procesos educativos interculturales y/o bilingües, tanto en los sistemas educativos provinciales –incluyendo a la Ciudad de Buenos Aires– y nacional, así como la necesaria participación de los pueblos indígenas y sus organizaciones,” con el objeto de garantizar y dar cumplimiento a lo emanado por la legislación educativa nacional (Hisse, 2009:10).

Propuestas de educación interculturalidad en el nivel inicial

Con respecto a las producciones relacionadas con la educación intercultural en la primera infancia, entiendo que aún existe un espacio de vacancia.

Tal como considera Peralta es “poco lo que se publica” (2017: 217). Por su parte, la investigadora chilena explica que la educación parvularia de su país (tal como es llamada allí) ancla el abordaje intercultural tomando como eje los lenguajes artísticos. Las metas educativas 2021 consensuadas desde la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Secretaría General Iberoamericana (SEGIB) y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) destacan la importancia de la educación artística durante la primera infancia ya que la entienden como un espacio integrador de los rasgos de identidad cultural de lxs niñxs que concurren a los centros o participan de programas educativos (Ibíd., 2014:103). Si bien considero que las experiencias estéticas permiten –entre muchas otras posibilidades– la expresión y pervivencia de las culturas y brindan la oportunidad para deconstruir la reproducción acrítica de modelos dominantes, apuesto a una

⁵La Dirección lamentablemente no prosperó, disolviéndose años más tarde.

propuesta educativa intercultural integral, la que debe atravesar los restantes ejes de la propuesta curricular.

En un contexto geográfico y educativo diferente, Solari Paz (2002:121) analiza el caso de un Jardín de Infantes del Gran La Plata donde detecta relaciones asimétricas en los procesos de la cotidianeidad educativa que evidencian estar mediados en clave de binomios tales como normalidad/anormalidad, inclusión/exclusión, nacional/extranjero, castellano/otras lenguas. Esta serie de categorías dicotómicas no sólo clasifican y jerarquizan a los niños “diversos”, sino que también los estigmatizan. Por lo tanto, considera que es necesario abordar la subalternidad de la voz de los alumnos en conjunto con la subalternidad que tiene una lengua-otra, la etnia indígena, la nacionalidad de países limítrofes del noroeste argentino, la pertenencia a una familia migrante, diferencias que se tornan conflictivas y problemáticas en el ámbito escolar.

Por su parte, Gabriela Novaro (2011) indaga en tres experiencias formativas de niños indígenas y observa la socialización lingüística y religiosa, la formación en el juego, las trayectorias personales y escolares poniendo especial interés en los procesos de construcción y apropiación de la identidad étnico-nacional en la infancia y en la escuela. Sus reflexiones permiten repensar desde una visión inclusiva la presencia real de lo diverso en la cotidianeidad escolar revisando su complejidad y sus contradicciones. Para ello toma como punto de partida el concepto de escuela como institución privilegiada que da lugar a los procesos de apropiación, definición y resignificación cultural.

En su mayoría, los casos estudiados en nuestro país se sitúan en el nivel primario, en contextos no urbanos y en poblaciones cercanas a las zonas limítrofes. Tal es el caso de la indagación realizada por Hirsch y Serrudo (2010) situada en el noroeste de nuestro país. Las autoras presentan una etnografía exhaustiva para comprender las relaciones y las prácticas de identidad en el ámbito escolar primario observando las identidades, lenguas y protagonistas de la Educación Intercultural bilingüe. El hecho educativo es enfocado desde el compromiso ético del maestro en la lucha por los derechos y, además, se analiza la situación social de

comunidades indígenas considerando a la cultura no como unidad cerrada sino como el espacio en el que se recrean relaciones interétnicas de intercambio y conocimiento mutuo.

Otros estudios, también de Gabriela Novaro y otras investigadoras (2015), han abordado -en particular- la presencia de hijos de migrantes bolivianos observando los procesos de transmisión intergeneracional de saberes y las tensiones identitarias derivadas, situados en diferentes contextos educativos donde se vinculan escuelas, familias y organizaciones colectivas.

3. Marco teórico

“La educación, en tanto campo cultural específico, es el principal vehículo a través del cual una determinada sociedad o sector de la misma producen continuidad y sentido... en el seno de espacios culturales concretos.”
(Olmos, 2003:17)

El marco teórico considerado para abordar el análisis del Programa Lazos Comunitarios e indagar en la educación intercultural de la primera infancia, pone en relación enfoques teóricos, estudios y antecedentes provenientes de los campos de la Sociología y el Análisis Cultural, la Educación y la Antropología del cuerpo. La cita del epígrafe condensa los tres primeros campos mencionados y visibiliza la estrecha relación entre educación y cultura, interfaz en la que se apropian y resignifican saberes y experiencias que permiten dar continuidad de la sociedad en la que se alojan.

Los campos de análisis interrelacionados permiten abordar y explorar la cotidianidad escolar. La escuela es habitada por una pluralidad de infancias lo que la convierte en una “población en movimiento”, ocupando un espacio social con lógicas propias (Novaro, 2015:11). Esto es aplicable al caso de la educación inicial donde, desde mi punto de vista, se presentan constantes tensiones y contradicciones en una realidad cambiante.

La incorporación de la corporalidad como una categoría de análisis se fundamenta en que la misma es inherente a las trayectorias personales y sociales, es decir, la historia se inscribe en los cuerpos. Parafraseando a

Freire (2005:27): “aprendemos, enseñamos y conocemos con el cuerpo entero mediante las emociones, los deseos, los miedos, la pasión y la razón crítica, jamás sólo con ella”.

En primer lugar, me referiré al campo de la Sociología y al Análisis cultural. Retomando la idea que inicia este apartado, entiendo que los bienes culturales transitan en la heterogeneidad del ámbito social mediante particulares modos de relación con los otros, consigo, con la naturaleza y con la comunidad en la ya mencionada resignificación de los contenidos propios de cada contexto de pertenencia. De acuerdo con Olmos, la cultura puede definirse como forma integral de vida creada histórica y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver –desde lo físico, emocional y mental- las relaciones que mantiene en su seno “con el propósito de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia”(2003: 16). Esta mirada abarcativa de la cultura está presente en los fundamentos del Programa Lazos Comunitarios (ver documento 5 en Anexos) y en el relato de las autoridades del Jardín Weitzman, lo que implica una concordancia en cuanto a la mirada antropológica que atraviesa la propuesta educativa estudiada.

Pensar en términos de análisis cultural, me llevó a indagar en las fronteras simbólicas y las zonas fronterizas definidas por ellas. Se evidencian entre los niños, los adultos, los grupos, los niveles educativos, la comunidad, las familias y la escuela, la clase social e incluso en la transferencia del conocimiento erudito a la propuesta didáctica. En ellas hay tensiones, apropiaciones, sustituciones, desarrollos de prácticas y saberes que en la transposición de sujetos y objetos, escinden diferentes intersticios. De este modo, percibo el concepto de frontera como un espacio de variados registros que visibilizan inequidades, resistencias, integraciones ocultas y explícitas.

Para Rosaldo las fronteras simbólicas entre clases, culturas, etnias y nacionalidades –y otras categorías- han sido presentadas como una “invisibilidad híbrida” (1991:192). La movilidad entre zonas, el posible reforzamiento de fronteras o las supuestas hibridaciones crean por sí mismas nuevas relaciones y recrean su contenido simbólico mientras surgen

nuevas narrativas identitarias. Refuerza este concepto el aporte de Pablo Vila (2007), quien considera impropio hablar de mero cruce o de hibridación en tanto homogeneizaría este fenómeno en un único proceso de hibridación.

Esta multiplicidad de transposiciones para Caggiano, “conlleva a la perturbación de las clasificaciones y los comportamientos,... exponen a la inestabilidad de las categorías y... pone en cuestión los órdenes internos y externos que esas fronteras garantizan” (2007:95). Estos procesos se suceden en una constante e inacabada dinámica que los niños transitan de un modo particular y diferente a los adultos, cuestionando, interpelando.

El contenido de estas transposiciones evidencia singularidades y diferencias y desde mi perspectiva constituye el patrimonio de la interculturalidad, el que se despliega en el espacio decisivo de intercambio para reinterpretar la herencia.

En este sentido, la clasificación de las representaciones sociales y las representaciones individuales acerca de la diversidad evidencia transformaciones, diluciones y mutaciones en función de los procesos sociales e históricos que las enmarcan. En particular, el diálogo entre representaciones sociales y representaciones individuales acerca de los colectivos migrantes, presenta tensiones y puede afirmarse que ellas fueron transformándose, diluyéndose o consolidándose según los contextos valorativos. Estas variaciones en las representaciones del “otro migrante” pueden explicarse desde la temprana perspectiva de Durkheim (1992), quien propuso que las formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente, refieren a un consenso social y no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica. Retomando esta perspectiva, Moscovici (2003), plantea que la representación es una elaboración psicológica y social que permite abordar las inquietudes relacionadas con el lugar de los sujetos en particular. En consecuencia, según Jodelet (2008) las representaciones del otro pueden ser analizadas desde diferentes enfoques, es decir, como una respuesta elemental de componentes que integran una estructura representacional, como expresión de una posición social o, incluso, como portador de

significados personales que se entran en el espacio social y en el intercambio cotidiano.

La perspectiva intercultural brinda herramientas para interpretarlas representaciones sociales y generar transformaciones. En este sentido, constituye un “proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004:18).

Los planteos citados precedentemente demandan la especificación de algunos aspectos acerca de la interculturalidad que la diferencian de la multiculturalidad. Al respecto, coincido en la distinción establecida entre la convivencia en la diversidad cultural, por un lado, y la coexistencia entre culturas, por el otro. Según García Canclini (2004:14), la convivencia se convierte en oportunidad de aprendizajes en tanto conlleva a la “confrontación y entrelazamiento que sucede cuando los grupos entran en relaciones e intercambios”. Ambos procesos involucran dos modos de producción de lo social en donde lo multicultural supone la aceptación de lo heterogéneo, mientras que lo intercultural “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíprocos” (Ibíd; 2004:15)

En el campo educativo, paulatinamente, se desarrollaron grandes transformaciones a nivel regional e internacional en cuanto a la conceptualización de las diferencias y en su abordaje. En los inicios del siglo XX la intencionalidad pedagógica tendía a homogeneizar las diferencias para consolidar el naciente y único ciudadano de los nuevos Estados-Nación (Ponce, 2006), en contraposición con lo que actualmente se pretende que es valorar las diferencias como parte de un patrimonio heterogéneo cuestionando hegemonías (García Canclini, 2004).

En este sentido, reafirmo la necesidad de construir una educación contextualizada y comprometida en la transformación social, que cuestione prejuicios y respete la diversidad a los fines de crear una sociedad más democrática, solidaria e inclusiva.

¿Qué lugar ocupa la escuela en este desafío? La escuela constituye un espacio para la transmisión y redefinición cultural. La misma está atravesada

por modelos hegemónicos e identidades culturales diversas, entrelazando desigualdades y diferencias. En consecuencia, conforma un escenario de alto potencial para resignificar los vínculos entre culturas de modo que contribuyan a una transformación del orden social. A lo largo del tiempo, ha dado cuenta de fuertes cambios de diferente orden relacionados, por ejemplo, con la identidad nacional como producto de movimientos migratorios, con la instalación de prácticas que evidencian una revalorización y fortalecimiento de las culturas regionales y locales, la penetración de bienes culturales foráneos, la presencia de identidades tradicionalmente invisibilizadas, la velocidad de los lenguajes informáticos que conectan al niño con nuevos escenarios, intensos procesos de urbanización, la visibilización de las nuevas configuraciones familiares que impactan en la estructura familiar patriarcal. Cada uno de los factores mencionados promueven y legitiman cambios del orden social y cultural, generan nuevos modos de aprender, diferentes campos de experiencias y renovados contextos que interpelan los formatos escolares tradicionales (Thisted, 2007).

En este contexto, ¿desde qué lugar analizo el rol docente? Este interrogante conlleva a considerar aspectos teóricos referidos específicamente al campo pedagógico.

En principio, vale mencionar la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje, enunciada por Lev Vygotsky y sus discípulos (Luria y Leontiev) en la década del 30, quienes tomando conceptos de la “filosofía materialista dialéctica prevaletante en la Unión Soviética de los años veinte, propusieron una nueva forma de concebir los procesos psicológicos postulándolos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico determinado” (Martínez Rodríguez, 1999: 17).

El enfoque de Vygotsky destaca el rol de la educación en el origen de los procesos psicológicos del individuo, examina la relación entre el pensamiento, el lenguaje y el uso de los signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales. Indaga principalmente en los niveles de desarrollo real y potencial de las “funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo” (Coll, 1996:155).

Lev Vygotsky es reconocido como el precursor del constructivismo social, enfoque que observa al individuo como el resultado del proceso histórico y social en el que se encuentra. De este modo, el conocimiento es un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio es entendido desde el plano social y cultural (no solamente físico). Desde esta perspectiva, el niño consolida su desarrollo emocional, cognitivo y social no como resultado exclusivo de la incidencia del ambiente o de sus disposiciones internas por separado, sino a partir de un proceso del que participan tanto él como los múltiples factores culturales propios de su entorno. Por este motivo, la producción infantil mediada por sus pares y docentes, permite al niño adquirir e interiorizar los instrumentos necesarios para pensar y acercarse a la resolución de problemas. Por lo expuesto, la actividad sociocultural se instala como unidad básica de análisis, lo que sienta las bases de uno de sus grandes aportes: el concepto de zona de desarrollo próximo (1978).

En la corriente pedagógica del constructivismo, además, se imbrican tendencias de la investigación psicológica y educativa, provenientes especialmente de las teorías Jean Piaget (1952), Jerome Bruner (1960) y David Ausubel (1963), siendo que sin declararse constructivistas, sus ideas y propuestas forjaron esta corriente.

En cuanto a la metodología del hecho educativo y las herramientas que se aplican a la enseñanza, la pedagogía (imbricada con la psicología y con la sociología) permite analizar los discursos y formas culturales que dan lugar a la configuración de la subjetividad, explicando el lugar de la experiencia en la construcción del conocimiento. En particular, la experiencia educativa de los sujetos implica la constitución simultánea de los procesos de cognición y acción donde se evidencian diversos modos de vincularnos, conocer, imaginar, actuar y aprender propios de cada contexto cultural. Éstos permiten construir saberes, crear actitudes e internalizar herramientas para la adquisición de autonomía.

En relación con la experiencia infantil y su capacidad para el cuestionamiento y la apropiación de nuevas herramientas que posibiliten una paulatina transformación social, McLaren (1990), Morin (1999), Giroux (2003)

y Freire (2005) aportaron sustancialmente a la perspectiva de la pedagogía crítica. Para Freire, se trata de una pedagogía en la que lo personal es concebido como social, y lo social se entrafia en la historia individual manifestando el modo particular en que se ha construido la subjetividad (2005). Según este autor, la profesión docente ha cimentado el hecho normativo de enseñanza -que legitima la vida social- reinstalando relaciones de poder y privilegio preexistentes, forjando así la subjetividad infantil (1990:14). En este sentido, la pedagogía crítica cuestiona dicha construcción basada en el concepto de la cultura como “espacio monádico de armonía” y, en contraposición con ello, propone entenderla como una zona heterogénea y transgresiva situada en un espacio para la disociación, la ruptura y la contradicción; la cultura como área de disputas permite nuevas interpretaciones de los efectos del poder mientras se produce conocimiento, mientras discute esa realidad (Ibíd., 1994:26).

Por otra parte, en cuanto a la construcción y transmisión de conocimiento, considero necesario abordar el análisis desde el espacio de la corporalidad, específicamente, en el modo en que ella interviene en el campo de la educación intercultural. En este sentido, debo aclarar que no ha sido mi intención hacer del cuerpo un objeto de investigación sino indagar en la materialidad de la experiencia sensible, física y material que se pone en juego en los procesos de aprendizaje⁶. Parafraseando a Karsenti, concibo al cuerpo “como un complejo montaje de disposiciones singulares investidas de un sentido social en una operación socialmente situada” (2011:81). En lo que sigue, atendiendo a que la experiencia educativa no se reduce a lo verbal, me referiré a los aportes fundamentales del campo de la antropología del cuerpo.

Si bien la dimensión corporal ha sido un área de interés explorada por diversas disciplinas, los planteos fundacionales de la antropología y la sociología se remiten a la propuesta de Mauss (1979), aportes que fueron

⁶ Los aportes discutidos en el Seminario “Problemáticas para investigaciones situadas entre cuerpos. Pensar (desde) la materialidad de los gestos”, dictado por Marie Bardet en el IDAES en el segundo cuatrimestre de 2016 (Proyecto “Cuerpos (sensibles) y Bienes (comunes)” (Unsamdaes – Univ. Paris7 Univ. Paris 8), fueron fundamentales para problematizar la dimensión corporal aquí incluida.

reelaborados y ampliados en el transcurso de las siguientes décadas por otros investigadores (Karsenti, 2011; Haudricourt, 2010, Deleuze, 2015).

Desde la sociología del cuerpo, la corporeidad humana es entendida como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. De acuerdo con Le Breton “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal. La cartografía del cuerpo es el espacio del campo social” (2002:7). Tal como propone este autor, desde la más temprana edad, la mirada, la voz, el contacto, el rechazo o el abrazo atraviesan la interfaz existente entre las distintas corporalidades, espacio donde se despliegan relaciones y se aloja la materialidad de los gestos y actitudes, las que dan sentido y pertenencia a nuestra individualidad. Vale recordar aquí las palabras de Foucault (1980:13) quien consideró que “el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos”.

En el marco de este análisis, creo necesario referirme al concepto de percepción. Ésta puede ser considerada como una asociación de elementos sensitivos o como la captación de una figura sobre un fondo, es posible preguntarse cómo captamos objetos separados y no un continuum confuso de sensaciones, cómo percibimos movimientos y objetos que poseen una individualidad ya dada y consistente pero se impregnan de fluctuaciones, conscientes e inconscientes, en cualquier caso activas en la percepción (Simondon, 2009:345). Al respecto, surgen inquietudes en tanto en la impresión global que encarna, subyacen interrogantes para distinguir las instancias que tanto para el observador como para el actor, otorgan potencia expresiva a los gestos captados. Estos últimos, habitando los espacios de indagación, crearon tramas situadas en la intersección de las prácticas educativas y las prácticas de la etnografía, renovando y tensionando apreciaciones en función de mis propias percepciones, a partir de la disponibilidad de mi corporalidad.

En cuanto a la implicación de la corporalidad, considero que en la experiencia escolar los cuerpos infantiles se involucran junto al cuerpo del docente y en ambos casos sus intervenciones transmiten estructuras y representaciones del cuerpo basadas en ideas, elaboraciones y

normativas culturales, las que en el caso adulto, inciden en la mediación pedagógica disciplinando los cuerpos de los niños. Según Moreno “nada más que el cuerpo revela al cuerpo”(2005:171). Las observaciones producidas en el trabajo de campo lo confirmaron ya que permitieron registrar expresiones, intercambios verbales y gestuales tanto de los docentes como de los niños que demostraron el orden establecido desde un cuerpo “representado” que orienta el deber ser y evidencia valoraciones especialmente relacionadas con la diversidad. Los aportes pioneros de Marcel Mauss (1979 [1936]) expusieron esta cuestión. En sus palabras, “...todo lo que hacemos nos viene ordenado, mi postura sentada y mi voz, dan lugar a que ustedes me escuchen sentados y en silencio. Todos adoptamos una actitud permitida o no, natural o no, ya que atribuimos valores diferentes al hecho de mirar fijamente, hecho que es símbolo de urbanidad en el ejército y de falta de educación en la vida normal” (Ibíd., 1936:343).

Desde este punto de vista, entiendo al cuerpo en los términos de una construcción cultural atravesada por experiencias subjetivas y relativas a los procesos de percepción, apropiación y resignificación en los que las sociedades configuran sus propias gestualidades, modos de expresión, comunicación y movimiento que crean y recrean valoraciones y significaciones elaboradas a partir de la corporalidad.

Lo antedicho puede relacionarse con el concepto de habitus propuesto por Mauss que posteriormente fue retomado y problematizado por Bourdieu (1990) quien lo ha definido como un "sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generadores" (1990:141). A su vez, García Canclini considera que éste es “generado por las estructuras objetivas”, que a su vez forjan “las prácticas individuales y da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción”. Estas “estructuras estructuradas”, destinadas a funcionar como “estructuras estructurantes”, programan una diversidad de dispositivos inconscientes inscriptos en el propio cuerpo (Ibíd.,1984:76). Estas estructuras van integrándose progresivamente, proceso que supone una memoria específica del cuerpo con sus propios mecanismos de

respuesta. Para Karsenti, esta forma de habitus “implica pensar en una unidad paradójica realizada en el plano corporal donde la conjunción de lo adquirido y de una facultad concreta, se imbrican para dar lugar a una “aptitud adquirida”; de este modo “la vida” se interpreta desde la experiencia que sucede a partir de un complejo montaje de “disposiciones singulares investidas de un sentido social” (2011:81).

En este sentido, entiendo la relevancia de indagar en lo que Citro denomina “cuerpos significantes”, esto es, a partir de la gestualidad en tanto descriptor de la experiencia educativa y productor de conocimiento; instancias fundamentales en los procesos de aprendizaje, socialización e individuación propios del desarrollo infantil (2009:16).

En cuanto a la corporalidad en el nivel inicial, Ana María Porstein (2009) sostiene que el cuerpo en movimiento permite la expresión y la comunicación de sensaciones, emociones y una forma de ser y estar muy propias de la infancia. Como ya he mencionado, a través del cuerpo se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social; mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser (Jaritonsky, 2000).

Para Daniel Calmels, el cuerpo “no nos es dado”, es el cuerpo del otro quien nos “con-forma” y nos constituye como una “insignia” de nuestra identidad para desarrollarnos únicos y originales (2009:104). Debido a ello, el educador, así como todo adulto referente, establece una función corporizante para con el niño mediante la aceptación, el reconocimiento, la contención, el contacto, la mirada y la escucha atenta. De este modo, modela sus fronteras y con-forma los límites que lo contienen.

Por lo expuesto, la perspectiva de análisis adoptada desde la antropología del cuerpo, observa las formas en que cada grupo etario, socio-cultural construye formas peculiares de la gestualidad, expresiones, técnicas corporales de la vida cotidiana, manifestaciones rituales y/o artísticas, disposiciones corporales, posturas, distancias y acercamientos que modulan la comunicación social y la imagen corporal (Marcel Mauss, 1979 [1936]; Lock, 1993; Csordas, 1994; Merleau-Ponty, 1993 [1945]; Le Breton, 2002/

2008). Por su parte, otros autores han indagado en los modos en que el hombre construye su subjetividad a través de las relaciones que establece con el mundo en función de cómo lo percibe, lo significa y lo valora (Foucault, 1977/1983; Vigostky, 1978; Bourdieu, 1991 [1980]).

Estos fundamentos teóricos, permitieron el abordaje de lo observado en la práctica de la danza folklórica rikudim y de taekwondo, confirmando la relevancia de su planteo. Entiendo que los sentidos otorgados desde los docentes a ellas, a su vez, han producido nuevos sentidos basados en las percepciones de los niños desde lo individual y desde lo colectivo (Luso, 2009: 232).

En síntesis, el cuerpo y la dimensión de la corporalidad son inherentes a la identidad del sujeto por lo que obviar su consideración estaría privándonos de informaciones que permiten dimensionar con mayor claridad la percepción de la vivencia infantil. Por lo expuesto, mi interés radica en profundizar la relación entre corporalidad y subjetividad para abordar la constitución social del fenómeno educativo.

Otra perspectiva que se articula en mi análisis, es el juego en tanto ámbito vital donde se apropian y resignifican contenidos culturales. De acuerdo con Huizinga, “el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (1968:8).

En el juego, la transferencia de significados sucede en forma espontánea entre lo real y lo percibido. El carácter transicional del juego opera en medio de una situación imaginaria, única y personal, afianzando la actividad mediata y dando lugar a la elaboración de las diferencias. El juego remite al niño, a su espacio propio y particular donde, además, aprende el ejercicio de los roles; mediante la acción confronta con la realidad y sus exigencias, explora e incorpora estructuras, consignas y modelos culturales (Vygostky, 1978). Lo expuesto da cuenta de que la actividad lúdica genera un proceso de desarrollo que permite al niño vivir situaciones irrepetibles,

conociendo sus potencialidades, explorando sus emociones, situándose en una realidad imaginada pero con contenidos reales. El juego le permite, “ser un poco más grande de lo que es”. Dicho de otro modo, la acción lúdica en una situación imaginada que crea nuevas representaciones, enriquece interpretaciones de su identidad, diversifica experiencias que enriquecen su mundo inconsciente, afianzan su subjetividad e integran al niño al entramado cultural que lo rodea. He citado muy brevemente las implicancias y alcances del juego en el desarrollo psico-social del niño con la intención de dimensionar su valor en toda práctica educativa intercultural.

Para cerrar este apartado, y con la intención de fundamentar el fenómeno intercultural desde una perspectiva de derechos y particularmente ética, creo oportuno citar la Constitución Nacional en su concepción de la pluralidad cultural y étnica:

“Corresponde al Congreso:

17. Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.”

Capítulo IV, Atribuciones del Congreso. Artículo 75.

Lo expuesto junto a la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, la Convención Internacional de los Derechos del Niño⁷ y el Diseño Curricular vigente para C.A.B.A. constituyen herramientas insoslayables para promover la equidad en el campo educativo. La realidad evidencia –en muchas ocasiones– una distancia entre el corpus jurídico y la efectivización de los derechos de la infancia, lo que ubica a la escuela como institución privilegiada para el libre ejercicio y legitimación de los derechos culturales y educativos, constituyéndose en un espacio de construcción y ejercicio de la ciudadanía.

4. Diseño Metodológico

⁷Tratado Internacional adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20/11/89 que reconoce al niño como sujeto de derecho ante la ley y obliga a los estados participantes a garantizar su cumplimiento. En Argentina fue ratificado en el año 1990.

“La única manera que tenemos del ver el mundo empírico es través de un plan o una imagen de él. Todo acto del estudio científico está orientado y moldeado por la imagen subyacente del mundo empírico que se utiliza...”(Becker; 2011:27)

Las percepciones derivadas del trabajo de campo etnográfico fueron interpelando tanto mis objetivos iniciales así como mis concepciones previas acerca de la educación intercultural en la infancia. Este proceso transcurrió de manera continua a lo largo de toda la investigación: mientras recababa información, analizaba el material relatado por los entrevistados y lo observado, tensionando así, expectativas y presunciones previas.

Desde lo conceptual, asumí una pretendida ignorancia en cuanto a ambas comunidades. Para ello, consideré que “quien más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios” (Guber, 2001:16).

Simultáneamente, tomé como punto de partida la convicción acerca de la conceptualización de la niñez como construcción histórico-cultural y de los niños como agentes sociales de transformación y no de adaptación. Para Szulc (2009), existe un cambio de perspectiva que ha crecido paulatinamente y posibilitado la indagación antropológica de la infancia y, con ella, el estudio de casos mediante el método etnográfico. Esta tradición disciplinar, basada en la escucha atenta hacia el otro, se consolidó a partir de la atribución a los niños de una voz directa y productora de conocimiento, reconociéndolos como activos constructores de relaciones y transformaciones sociales, las que según Elsie Rockwell (1997) se encuentran inmersas en procesos constructivos de negociación y de elaboración.

A partir de estas premisas, adopté la metodología de investigación cualitativa planificando observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas en función del cronograma pautado para el Programa. Así me dispuse a conocer significados, perspectivas y definiciones de docentes y niños para interpretar las experiencias vividas en el transcurso del trabajo de campo, incluso atendiendo a mi propia subjetividad para considerar aspectos no previstos (Szulc, 2009).

Definidas estas cuestiones fundamentales, gestioné la autorización ante las autoridades del nivel de Supervisión pertenecientes a Dirección General de Educación de Gestión Privada (DGEGP) y de ambas escuelas mediante presentación de nota de IDAES y del proyecto de tesis. Autorizada la investigación en terreno, inicié el trabajo en el mes de septiembre del año 2015 y hasta diciembre del 2016; en primera instancia en la Escuela JaimWeitzman ampliándose luego al Instituto Coreano Argentino.

Las técnicas utilizadas fueron entrevistas personales y grupales semi-estructuradas, observación participante y registro de notas, todo ello en el marco de una escucha atenta de los sujetos de estudio.

Cabe destacar que he seleccionado la observación participante precisamente desde la inespecificidad de acciones que comprende, en este caso, participar de un juego, escuchar relatos, integrarme a un taller de filosofía o compartir una merienda, entre otras. La aplicación de la técnica no implica fundirse con el objeto de estudio sino tomar registros de los sujetos y su entorno para problematizar los datos recogidos a partir de la experiencia directa y la percepción. Es una fuente de conocimiento para el trabajo etnográfico (Guber, 2011).

Se realizaron diez entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes y dos entrevistas grupales semiestructuradas a niños involucrados en el Programa, todas ellas con frecuencia quincenal o mensual. Las observaciones participantes, 13 en total, se desarrollaron en el marco de actividades grupales tales como práctica de rikudim y de taekwondo, juego libre en el patio y talleres de filosofía.

También he tomado notas de campo con el fin de registrar detalles relacionados al espacio físico, la comunicación institucional y sus contenidos y canales, organigrama y cuestiones relativas a actitudes de otros integrantes de la comunidad escolar (repcionista, cocineros, auxiliares, entre otros). El personal de la Escuela JaimWeitzman se ha mostrado naturalmente receptivo a mi presencia desde el inicio de mi observación tanto como hacia los niños y docentes del ICA. En el caso de esta última institución, percibí cordialidad y corrección aunque los cambios en sus autoridades dificultaron la continuación de las entrevistas

oportunamente realizadas a su Directora anterior quien se mostró permeable a mi investigación. Posteriormente fue posible acceder a ellas debido a la “barrera lingüística”, pues sólo la asistente del Director utilizaba el español para comunicarse y ha sido complejo coordinar un encuentro; inicialmente me permitieron visitar algunas de sus espaciosas salas, parte en un edificio escolar de grandes dimensiones.

La investigación se desarrolló respetando los tiempos establecidos por las instituciones y según los criterios pertinentes en cuanto a la protección de la vulnerabilidad de los sujetos observados.⁸

Por su parte, las inquietudes iniciales fueron repensándose paulatinamente en el transcurso de la investigación en función de las observaciones realizadas y la información obtenida en el trabajo de campo.

Cabe destacar que para analizar el recorte de la realidad observada se consideraron datos macrosociales, microsociales y mesoeducativos. En cuanto a los primeros, y en lo que respecta al nivel inicial en tanto ámbito del mencionado trabajo, existen en la Argentina 4 millones de niños en edad de asistir a una institución educativa del nivel (aproximadamente el 10% de la población) y el 60% de ellos, de entre 3 y 5 años, lo hace. En particular, y dada su obligatoriedad, el 96,3% de la población total del país asiste a la sala de 5 años siendo algo mayor el índice en la ciudad de Buenos Aires (asciende al 97,9%). El nivel enfrenta diversos desafíos, entre ellos, el financiamiento, el diseño e implementación de políticas inclusivas y la cantidad y calidad de recursos para hacer frente a las demandas demográficas.⁹ La investigación que realicé se centró en dos instituciones pertenecientes al sector privado, el cual actualmente ha mostrado una fuerte expansión frente al retraimiento del sector estatal superándolo en su matrícula.

⁸ CONICET-COMITÉ DE ÉTICA (2006), Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Art. 7. “Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño.”

⁹Las estadísticas indican que el nivel de ingresos de un niño también impacta en las posibilidades de escolarización, es decir, cuando pertenece al nivel de ingresos más alto, tiene 2 veces más probabilidades de acceso.

En el caso de los datos microsociales, se incluyen consideraciones en cuanto a la sociedad barrial donde ambas instituciones educativas se sitúan y los procesos históricos referidos a ellas. Asimismo, se examinaron las relaciones, hábitos, prácticas, modalidades de interacción y comunicación, gestualidades, actitudes corporales percibidas en el campo. En cuanto a los mesoeducativos, refieren al análisis de los fundamentos del Programa, sus progresivas transformaciones ligadas con: la planificación, el cronograma, las prácticas, evaluación, seguimiento, participación de docentes y niños y comunicación en medios, así como la articulación de sus contenidos con el diseño curricular vigente.

Pavia (2006) sugiere tomar las categorías forma y modo como aspectos de la indagación. Desde la forma, analicé la naturaleza y la dinámica de la propuesta generada por los docentes, es decir, la decisión de plantear talleres, juego libre o actividades dirigidas y, por otra parte, examiné su relación con los fundamentos a partir de la cuales se planificaron dichas actividades; entre éstas observaciones se incluye la correlación con el diseño curricular y el marco jurídico imperantes. En lo concerniente al modo, entiendo que refiere a la manera de hacer o estar de los actores por lo que registré mis percepciones acerca de los vínculos, expresiones verbales y discursos corporales. Cabe destacar que en las categorías mencionadas se han amalgamado elementos cognitivos y afectivos que, siguiendo a Bourdieu (1990), constituyen el habitus de los sujetos, el que es aprehendido y corporizado según el contexto cultural de pertenencia.

El propósito de esta investigación ha sido dimensionar en qué medida el Programa Lazos Comunitarios da cuenta de una propuesta pedagógica intercultural basada en el respeto por la diversidad y la inclusión de las diferencias y singularidades con el fin de aportar a la reconceptualización de las prácticas educativas tendientes a la esperada transformación social.

Por ello, ¿en qué medida la propuesta pedagógica seleccionada refleja la valoración y el respeto a la diversidad? A partir de esta pregunta se desprendieron otros cuestionamientos básicos: ¿Qué voces infantiles emergen en los intercambios?, ¿Cuáles son reflejo de miradas adultocéntricas relacionadas con el currículum oculto profundamente

sedimentadas en los docentes?, ¿Qué evidencian los gestos de la corporalidad infantil en la convivencia cultural?, ¿Qué diferencias se observan entre niños y adultos al transitar una experiencia intercultural?

También consideré oportuno indagar en la “palabra escrita” que sustenta el planteo pedagógico, esto es, su relación con el diseño curricular vigente y el marco jurídico imperante con respecto al respeto por la singularidad y diversidad. Como correlato de lo anterior, analizar la necesidad de consolidar el abordaje educativo inclusivo en las instancias de formación docente.

En este marco de análisis me propuse escuchar las voces infantiles, lo que según Szulc (2009) supone instituirlos como interlocutores válidos en las investigaciones rescatando sus saberes y experiencias. Los adultos corremos el riesgo de descontextualizar sus aportes percibiendo sus gestos desde una perspectiva idealizada. Por este motivo se hace imperiosa la rigurosidad metodológica de la investigación que reduzca las posibilidades de proyectar una mirada adultocéntrica.

La pregunta *¿Qué lección pueden aprender los educadores en las escuelas?* formulada por McLaren (1990:15) resume algunas de mis inquietudes. A partir de ella prioricé la necesidad de analizar las voces y la materialidad de los gestos infantiles para aproximarme a sus representaciones e identificaciones, reflexionar a partir de ellas para revisar la experiencia intercultural desde el niño y así construir un aporte dirigido a un espacio de vacancia -tan particular como potente- como es la interculturalidad en la educación inicial.

Desde este encuadre, los objetivos específicos de esta tesis son:

- Analizar el contexto socio-cultural y educativo donde se sitúan las prácticas pedagógicas del Programa Lazos Comunitarios.
- Articular distintas miradas en el análisis de una propuesta pedagógica de Interculturalidad.
- Recuperar las voces, relatos y la dimensión corporal para dimensionar el recorrido y los alcances de una propuesta pedagógica intercultural.
- Detectar la presencia de discursos adulto-céntricos en la materialidad de la producción infantil.

- Indagar en los contenidos relacionados con el abordaje intercultural presentes en los lineamientos curriculares vigentes en C.A.B.A y en la Ley de Educación Nacional.

- Revisar la observancia a los derechos de los niños a la cultura, al juego, a la educación, a la identidad y libertad.

5. Estructura de la tesis

Si bien la interculturalidad ha sido motivo de múltiples investigaciones, el área de vacancia detectada radica en el segmento del sistema educativo seleccionado y en el espacio geográfico y socio-cultural donde está inmersa la experiencia. Por ello, y con la intención de situar la investigación, en el primer capítulo indago en el contexto social y educativo de los dos Jardines de Infantes involucrados en el programa Lazos Comunitarios, la integración de sus comunidades de origen en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sus costumbres en el marco de nuevas apropiaciones y resignificaciones de los valores culturales de ambas y el marco en el que emergieron y se consolidaron sus instituciones educativas.

El contenido del segundo capítulo se refiere a la corporalidad considerando al cuerpo como construcción cultural donde se desarrollan procesos de percepción, relación y producción de conocimiento: ¿Puede pensarse al cuerpo como una superficie ilimitada donde se recrean e inscriben historias? ¿Cómo se re-presenta una experiencia de interculturalidad a la luz de los gestos y percepciones infantiles? Ellas han sido algunas de las preguntas que emergieron del propio trabajo de campo. Asimismo, indago en las relaciones entre la corporalidad y las culturas, en este caso coreana y judía, y analizo las representaciones de dos prácticas corporales compartidas por niños y niñas en el marco del Programa, el rikudim y taekwondo.

En el tercer capítulo describo y analizo las prácticas lúdicas y educativas del Programa Lazos Comunitarios, comparando sus fundamentos y las prácticas educativas observadas en el transcurso del trabajo de campo. En primera instancia, analicé su relación con el plano jurídico imperante y

pertinente a la infancia, es decir, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y la Convención sobre los Derechos del Niño, considerando que el respeto a la diversidad cultural radica fundamentalmente en una cuestión de derechos. Luego, examiné su interpretación de la perspectiva intercultural presente en los lineamientos curriculares vigentes en C.A.B.A., para cerrar finalmente este análisis con las conclusiones generales.

Capítulo 1

Contexto social y educativo de los niños de dos Jardines de Infantes de la Ciudad de Buenos Aires

Introducción

“El niño singularizado es sujeto de derechos pero la infancia como categoría social es sujeto de cambio social.”
Bustelo (2011:154)

Uno de los conceptos fundamentales que retoma esta tesis es el de infancia, entendida ésta como una categoría social, histórica y emancipatoria de la vida humana. Desde esta perspectiva, en el ámbito educativo, el niño se constituye como objeto de enseñanza y como sujeto de aprendizaje; como un sujeto que, retomando a Foucault (1977), cuestiona los disciplinamientos y órdenes sociales “habitando la praxis de la emancipación” (Bustelo, 2011:186). Las palabras del autor en el epígrafe anuncian la posibilidad de cambio social, objetivo que entiendo es potencialmente alcanzable desde la perspectiva de la educación intercultural crítica (Walsh, 2010). Esta posibilidad deviene de la implementación de prácticas debidamente contextualizadas y respetuosas de la singularidad infantil.

Los objetivos de este capítulo son, en primer lugar, explorar el contexto socio-cultural y educativo en donde se sitúan las prácticas pedagógicas del Programa Lazos Comunitarios, tomando como referencia los marcos conceptuales de distintos investigadores de la educación intercultural, en particular de la pedagogía crítica (McLaren, 1990; Freire, 2005; Walsh, 2010); en segundo lugar, detectar discursos adulto-céntricos que condicionan la materialidad de la producción infantil desde las subjetividades creadas por ellos (Pavia, 2006).

En función de los objetivos planteados, y observando a la institución escolar como un espacio de transmisión cultural y producción de

conocimiento, articulo conceptualizaciones acerca del nivel inicial, los contenidos y fundamentos del Programa con los registros obtenidos en el trabajo de campo.

La interrelación existente entre los diversos grupos sociales y la escuela, convierte a ésta en espacio privilegiado para entramar significados provenientes de ambos contextos. Es decir, la convivencia escolar propicia el conocimiento recíproco entre los niños, niñas y docentes y, a partir de ello, la comprensión de las singularidades, el respeto y el diálogo entre diferentes grupos. En el nivel inicial, la interconexión entre los distintos actores sociales se potencia por dos razones: una de ellas responde al perfil evolutivo de los niños, sus relatos familiares, su disponibilidad, su curiosidad y el cuestionamiento constante de los saberes propios y de los otros; la otra se refiere a la presencia concreta de las familias (de abuelos, tíos, padres o hermanos) en la cotidianeidad escolar, presencia que irá diluyéndose a medida que avancen los recorridos escolares.

En las prácticas pedagógicas y lúdicas observadas han emergido gestos y movimientos en niños y adultos, derivados de las diversas formas de actuar, pensar, sentir y expresar relativos al entramado de sentidos propios de cada comunidad. Estos sentidos se articulan por dentro y por fuera de la escuela generando distintas formas de cohesión en las que los niños se desenvuelven, son contenidos en ellas y los arraigan a su comunidad. Mientras, ellos exploran, se apropian y resignifican gestos posibilitando la persistencia de los valores culturales de origen. Ahora bien, ¿en qué medida el Programa Lazos Comunitarios ha hecho posible una convivencia cultural respetuosa? Esta y otras inquietudes guiarán el análisis en este capítulo enfatizando los procesos de reproducción social y apropiación cultural observados.

Desde esta perspectiva, adhiero a lo expresado en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios¹⁰ (2004), a saber:

“Creemos que es preciso volver a pensar nuestra escuela, rescatar la importancia de la tarea docente en la distribución social del conocimiento y en la recreación de nuestra cultura, y renovar nuestros modos de construir la

¹⁰En adelante NAP. Los mismos fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones.

igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, y albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.”

A continuación se contextualiza la experiencia investigada observando las transformaciones acontecidas a través del tiempo de las comunidades judía y coreana y de las instituciones escolares involucradas. Luego identifico los conceptos que hacen a la apertura de la escuela, y del nivel inicial en particular, no sólo para interpretar y adecuarse a los nuevos escenarios sociales, sino también para considerar las singularidades de las comunidades involucradas a la luz de la interculturalidad.

1.1. Dos comunidades en el barrio porteño de Flores

Desde la perspectiva demográfica, los últimos datos censales (INDEC, 2010) indican que el porcentaje de extranjeros en la población total del país se mantuvo estable a lo largo de las últimas décadas, pero la distribución territorial ha variado debido a la mayor concentración de movimientos migratorios especialmente en la ciudad de Buenos Aires. En cuanto a las migraciones de comunidades coreanas y judías los indicadores de la comunidad educativa no son esclarecedores debido a que no indagan en el origen de quienes actualmente, y en su mayoría, son nietos de inmigrantes nacidos en la Argentina y conforman mi objeto de estudio. Esta observación es significativa porque la matrícula de ambas comunidades educativas está compuesta actualmente por un 90% de niños nacidos en 2da. generación en nuestro país.

El barrio de Flores se ubica en la comuna 7 de la C.A.B.A. donde, según el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, se registran los siguientes datos (ver imagen 1):

Cuadro P6-D. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Comuna 7. Población total nacida en el extranjero por lugar de nacimiento, según sexo y grupo de edad. Año 2010									
Lugar de nacimiento	Población total nacida en el extranjero	Sexo y grupo de edad							
		Varones				Mujeres			
		Total	0 - 14	15 - 64	65 y más	Total	0 - 14	15 - 64	65 y más
Total	40.967	18.778	1.728	15.144	1.906	22.189	1.776	17.486	2.927
AMÉRICA	33.484	15.417	1.638	13.222	557	18.067	1.648	15.479	940
Países limítrofes	27.340	12.608	1.328	10.804	476	14.732	1.368	12.537	827
Bolivia	19.566	9.374	1.081	8.117	176	10.192	1.100	8.839	253
Brasil	371	140	34	97	9	231	32	175	24
Chile	500	204	6	163	35	296	7	226	63
Paraguay	4.976	2.044	189	1.751	104	2.932	206	2.501	225
Uruguay	1.927	846	18	676	152	1.081	23	796	262
Países no limítrofes (América)	6.144	2.809	310	2.418	81	3.335	280	2.942	113
Perú	5.274	2.409	237	2.110	62	2.865	210	2.571	84
Resto de América	870	400	73	308	19	470	70	371	29
EUROPA	3.906	1.573	32	454	1.087	2.333	48	579	1.706
Alemania	54	37	1	28	8	17	-	8	9
España	1.782	706	18	159	529	1.076	31	212	833
Francia	69	34	1	23	10	35	2	18	15
Italia	1.482	590	1	158	431	892	11	225	656
Resto de Europa	519	206	11	86	109	313	4	116	193
ASIA	3.521	1.748	55	1.434	259	1.773	75	1.421	277
China	322	166	5	157	4	156	6	146	4
Corea	2.800	1.381	40	1.129	212	1.419	59	1.151	209
Japón	75	38	-	17	21	37	-	17	20
Líbano	24	12	-	6	6	12	-	1	11
Siria	35	14	-	9	5	21	-	8	13
Taiwán	108	57	-	52	5	51	-	45	6
Resto de Asia	157	80	10	64	6	77	10	53	14
ÁFRICA	45	33	1	29	3	12	4	6	2
OCEANÍA	11	7	2	5	-	4	1	1	2

Nota: la población total incluye a las personas viviendo en situación de calle.

Según anexo de la Ley Nº 2.650 de 2008, la Comuna 7 está conformada por los siguientes barrios: Flores y Parque Chacabuco.

Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Imagen 1: Población total nacida en el extranjero de acuerdo con el Censo Nacional de Población, hogares y viviendas del INDEC (2010).

Las dos escuelas involucradas en el Programa Lazos Comunitarios están situadas en el barrio porteño de Flores, barrio en el que se observa una fuerte presencia de las comunidades judía y coreana, producto de movimientos migratorios situados en dos coyunturas históricas diferentes.

Estos procesos históricos generaron profundas y variadas transformaciones en nuestro país y nuestra ciudad, entre ellas, de índole social, económica y cultural.

Las generaciones que sucedieron a ambos grupos de inmigrantes y permanecieron en el barrio generando un proceso de mantenimiento de algunas de las pautas culturales y religiosas, es decir, un proceso que no supone un regreso a antiguas prácticas, sino una resemantización que se

sitúa en el plano de la dinámica intergeneracional entre los inmigrantes, sus hijos y nietos.

Pensar en movimientos migratorios conlleva analizar el concepto de “tradición” y sus diferentes usos (Fischman, 2006). En las oposiciones religioso/laico y moderno/tradicional, surge una primera acepción implícita mencionada por las docentes entrevistadas y que en la observación de los grupos remite a la resignificación de sus prácticas en el marco de la transculturación. Para Bauman (1996:14), a través de sucesivas “transformaciones de la palabra”, el concepto de tradición se configura discursivamente como cambio construido a partir de la conciencia de la ruptura con el pasado y una noción de continuidad cultural.

Al respecto, ambas comunidades expresaron la necesidad de sostener una continuidad de sus tradiciones y valores culturales para que los más pequeños vivencien sus rituales, reinstalando precisamente lo tradicional, aquello que paradójicamente se convierte en diferencia.

1.1.1. Sobre la comunidad coreana

Con respecto a la comunidad coreana, según las fechas de realización del Censo, hacia el 2010 se registraron aproximadamente 3500 ciudadanos coreanos y, entre ellos, 100 niños de entre 0 y 14 años de los cuales no se discrimina la cantidad de niños que tienen entre 0-5, período que toma el nivel inicial.

Según Carolina Mera (2010), los primeros inmigrantes llegaron a mediados del año 1965 desde Corea del Sur (ver imagen 2 extraída del Observatorio de la Comunidad Coreana -web de C.A.B.A.), una sociedad moderna e industrializada pero afectada por conflictos sociales y políticos.



Imagen 2. Inmigrante Surcoreano en C.A.B.A, 1960

Fuente: <http://hallyudaily.xiahpop.com/2015/02/26/historia-breve-de-la-inmigracion-coreana-en-la-argentina/>

Para 1990, residían en Argentina unos 42.000 mil coreanos. En su mayoría habían llegado entre 1984 y 1989 (período de mayor afluencia) para instalarse en la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires. Entre esos años, se radicaron –según datos de la Dirección Nacional de Inmigraciones-11.336 familias (la migración era principalmente familiar). Principalmente se asentaron en la Provincia pero luego algunas de ellas la abandonaron para instalarse y desarrollar actividades comerciales en la Ciudad de Buenos Aires, lugar donde actualmente reside el 80 por ciento de los que permanecieron en el país. El porcentaje restante de inmigrantes encontró su lugar en ciudades como Córdoba, Rosario, Tucumán y Puerto Madryn.¹¹

Paulatinamente algunas familias fueron constituyéndose en el barrio de Flores Sur, instalando sus templos, negocios, productos y referencias en hangul¹² construyendo así, en palabras de Courtis (2011:2) una imagen “esencializada de lo coreano” que fue “percibida con matices de exotismo”.

Durante la entrevista realizada a la Profesora Estrella, en ese momento Directora del ICA, pude registrar que su relato unía su propia historia a la de otros compatriotas residentes en Argentina, quienes van y vuelven de Corea.

¹¹ Hacia 1990, en C.A.B.A., se sumaron ciudadanos chinos provenientes de la región de Yanbian que paulatinamente se reconocieron coreanos (Mera, 2010).

¹² Alfabeto coreano.

Estos viajes tienen el propósito de reencontrarse con sus abuelos para dejarles los hijos pequeños a su cuidado y volver a buscarlos años más tarde. Mientras relataba esta dinámica mostraba fotos familiares desde su celular y comentaba detalles minuciosos acerca del Festival Coreano que se realiza anualmente en el barrio, espacio donde convergen distintos organismos coreanos, ciudadanos coreanos de distintas generaciones e incluso conciudadanos que residen en países limítrofes. Refería orgullosa que participa de ellos haciendo música y confeccionando sus trajes. Sus relatos revelan el modo en las comunidades coreanas locales han creado un entramado de solidaridades fundadas en la coreanidad en el contexto argentino, basado en “una empatía y solidaridad del grupo con miembros de su mismo origen étnico en otros lugares de asentamiento, creando redes transnacionales de intercambio y comunicación”(Mera, 2010: 74).

La movilidad social de la comunidad se basa en su expansión geográfica dentro y fuera del barrio y está íntimamente ligada a su crecimiento económico. La mayoría de sus emprendimientos consisten en empresas familiares que concentran sus actividades económicas en torno al comercio mayorista y minorista de alimentos e indumentaria, la pequeña y mediana industria de confección y la importación de diversos productos.

En la década del 80, la vida comunitaria experimentó un proceso de crecimiento cualitativo sostenido y, en ese marco, surgieron y/o se consolidaron asociaciones como Instituto Coreano Argentino, un espacio destinado a conectarse con las tradiciones de los padres y abuelos. Según Mera, “no podría hablarse de una identidad coreana en Argentina, sino de una multiplicidad de sujetos que cotidianamente negocian entre ambas culturas según sus necesidades y expectativas”(Ibíd.: 8).

Coreanos y judíos comenzaron a interactuar formalmente en el año 2011 consolidando vínculos a partir de su cercanía geográfica y compartiendo la propuesta educativa en la que he indagado. Seguidamente me referiré a la Comunidad Hebrea OrJadash, en cuyo seno nace la Escuela Prof. JaimWeitzman.

1.1.2 Sobre la comunidad judía

La comunidad judía en la Argentina se constituyó entre fines del siglo XIX y comienzos del XX, cuando se produjo el gran proceso inmigratorio que dio lugar a una numerosa colectividad. Conceptualizar el plano de lo religioso, se hace necesario en términos de su presencia en los relatos, rituales y hábitos observados. En este sentido, para Fischman, uno de los “rasgos más destacados fue su laicismo, consecuencia de un proceso de secularización iniciado en Europa en etapas previas a la emigración y de las actitudes predominantes con respecto a las prácticas religiosas en el contexto local. A partir de mediados del siglo XX la llegada de movimientos religiosos provenientes de EE.UU. transformó dicho laicismo” (2006:43).

De este modo, las antiguas prácticas religiosas se flexibilizaron y, en consecuencia, se presentó una ruptura consciente con la cultura de los antepasados. Esto sucedía sin olvidar las tradiciones, entendidas éstas como “la cualidad diferencial de práctica que los inmigrantes siempre constituyeron separada de los usos religiosos” (Fischman, 2006:47).

Para Fischman, “tradición” refiere al espacio donde se imbrican conciencia de ruptura y continuidad cultural evidenciando una ligazón flexible con la tradición cultural judía en las formas de interpretación y realización de un ritual (2006). El uso del término tradición –por lo general- hace referencia a una noción de inmutabilidad que se opone a lo moderno o a la transformación. En el caso planteado, lo que se caracteriza como “tradicional” es un exponente de lo que varía.

El término “tradición”, surgió frecuentemente en los relatos de las docentes del Weitzman y fue tomado para referir al pasado judío ubicado en otro continente y momento histórico y relacionarlo con el contexto social que habitan en la actualidad. Un ejemplo práctico que ilustró dicha conceptualización y vivencia en torno a las tradiciones se mostró en las carteleras ubicadas en la recepción del Jardín Weitzman y los mensajes de su página web; en ellos visibilizaban con mensajes e imágenes las fiestas familiares de los alumnos tales como Bnei Mitzva, Simjatbat, Brit Mila, Jupot, Bart Mitzva o Bat Mitzva, celebraciones que las docentes conciben ligadas a su tradición cultural.

De este modo, fue tejiéndose una interrelación entre prácticas discursivas, hábitos cotidianos y propuestas educativas, culturales y sociales de distintas instituciones que permitieron transmitir la pertenencia cultural a las generaciones siguientes.



Imagen 3: Buenos Aires, 1913. Festejos de fin de año judío.
Fuente: <http://www.acciontv.com.ar/soca/notas/varios6/isra.htm>

Con respecto a las recurrentes alusiones a lo religioso en los relatos registrados en el trabajo de campo, la Directora del Jardín Weitzman, en la primera entrevista realizada¹³, describía su comunidad refiriéndose a ello. Aún más, presentó a la institución destacando que la religión allí tiene un lugar fundamental, que trasciende todas las prácticas sociales y precisó: “*no somos ortodoxos pero sí conservadores de las tradiciones*”.

Su reflexión acerca del tema se cerró expresando “*la religión explica la vida, por eso es insoslayable*”. Fundamentó su distancia del judaísmo ortodoxo argumentando que se inscriben en el judaísmo masortí¹⁴, corriente

¹³ 18/9/2015

¹⁴El Judaísmo Masortí o conservador surge en Alemania a mediados del siglo XIX como una reacción al judaísmo reformista, posicionándose como una síntesis entre este último y el judaísmo ortodoxo. El término conservador denotaba la intención de conservar precisamente la tradición en lugar de reformarla o abandonarla. La palabra masortí en hebreo significa tradicional.

en la que se sostiene una actitud abierta hacia la cultura moderna “*mientras se da a conocer la propia identidad y así se fortalece*”.

Esto último fue corroborado en el trabajo de campo: en la disponibilidad y actitudes amigables de docentes y de niños con distintos actores de la comunidad educativa y barriales, la referencia a otras comunidades, la circulación de bienes culturales tales como la música actual y nacional que escuchan o los recursos pedagógicos de distintas procedencias que utilizan. También se puso de manifiesto en la cordial aceptación de esta investigación para la cual facilitaron el contacto con las docentes, el alumnado y los relatos de sus historias personales y grupales. Esto evidencia que en la comunidad educativa se integran familias, docentes y niños que no son ortodoxos pero sí conservadores de la judeidad.

La presencia de las “tradiciones” surgió reiteradamente también en las actividades del Jardín. Tal como describe Fischman (2006), la tendencia a los nuevos usos y costumbres convive junto con determinadas formas de observancia ritual, lo que se refleja en la siguiente descripción:

La Directora hace un corte en la entrevista y me invita a compartir el jalá, pan tradicional de las fiestas judías que en esta oportunidad es de forma circular debido al inicio del año (en general es trenzado). Se comparte los días viernes por lo que toma un cuchillo para cortarlo pero reflexiona y me dice que la costumbre indica que se corta con la mano en señal de humildad. Pido que mantengamos las características del ritual, se alegra y me dice: “¡Comé!”. Pregunto más acerca de la ceremonia, se sienta y me cuenta pacientemente que se realiza al atardecer, cuando el hombre bendice el vino, la mujer la luz (vela) y los niños o adultos, el pan. En la sala del jardín comenzará en minutos. Me invita y ya en la sala, pregunto *¿Por qué el jalá es redondo?* y los niños me cuentan: *“Porque un año termina y otro comienza”* (Notas de campo, 18/9/2015).

Observo que a lo largo del tiempo, fueron constituyéndose clasificaciones sociales e inscribiéndose en ellas los modelos culturales de origen y con ello, se han configurado ideas, valoraciones y tensiones con respecto a la diversidad y a las migraciones en particular.

Los relatos de las docentes entrevistadas demostraron que las construcciones sociales acerca de la inmigración suelen asociarse en cada coyuntura histórica como amenaza, problema o modelo, atribuyéndoles cualidades admiradas, admitidas o rechazadas que generan, en consecuencia, distintas formas de exclusión o integración (Domenech,

2009). Un ejemplo que ilustra dicho fenómeno es referido por una docente en del Jardín Weitzman en el inicio del trabajo de campo:

“En la actualidad se continúa privilegiando al inmigrante europeo que ratifica el estímulo a la inmigración de extranjeros cuyas características culturales permiten su adecuada integración a la comunidad argentina”. (Entrevista 8/9/2015).

Así, algunas corrientes migratorias han gozado de mayor aprobación en detrimento de otras. Dichos reconocimientos han estado sujetos a las categorías sociales valoradas y/o estigmatizadas tales como etnia, países de procedencia, edad, religión o partidismos políticos. En relación con ello, Mera considera:

“Con la llegada masiva de inmigrantes coreanos (entre 1985 y 1990), aparece en el discurso local un fuerte sentimiento de rechazo hacia esta colectividad, se instalarán en los medios de comunicación discursos fuertemente discriminadores que los asocian a atributos negativos como “explotadores”, “invasores”, “cerrados”, entre otros. Este momento coincide, en la década de 1990, con la emergencia de discursos xenófobos y discriminadores hacia las poblaciones migrantes en general.” (2007:5).

Considero que en el caso de las comunidades descritas, las clasificaciones se organizan sobre bases muy diferentes: en el caso de la comunidad coreana se trata de una descendencia definida por la pertenencia a un país y caracterizada en la Argentina por la alteridad racial, mientras que en el caso judío se trata de una tradición religioso-cultural. En este caso, tal como Fischman(2006) considera, la educación aparece como un elemento reinstaurador que al “retradionalizar” ciertas prácticas las legitima resignificándolas en el marco de la dinámica de la relación intergeneracional. A partir de esta situación, paradójicamente, se configura discursivamente el concepto de tradición como cambio (Ibíd.: 3).

La modalidad de educación formal fue constituyéndose paulatinamente en las instituciones comunales. En el siguiente apartado analizaré las transformaciones que atravesaron cada una de ellas.

1.2. Transformaciones de la Escuela Prof. Jaim Weitzman y del Instituto Coreano Argentino

Ambas instituciones educativas se sitúan, al igual que sus comunidades de origen, muy próximas entre sí en el barrio de Flores Sur:

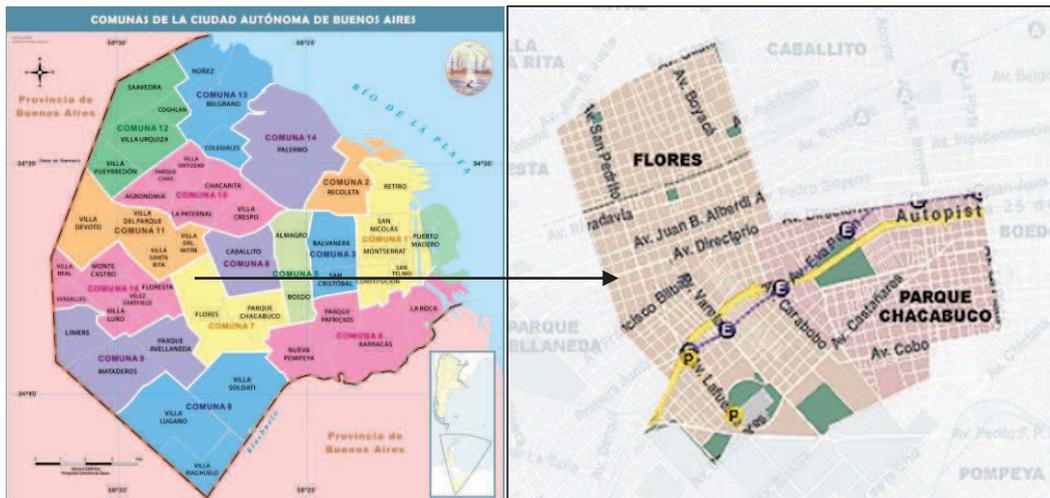


Imagen 4: MapaC.A.B.A

Imagen 5: PlanoComuna 7

Fuente: <http://www.buenosaires.gob.ar> Fuente: <http://www.la-floresta.com.ar/c>

En lo que respecta a la Escuela JaimWeitzman, los relatos de las docentes confirman que surgió en el marco de la expansión de la comunidad judía de inicios del siglo XX en la C.A.B.A. Las frecuentes concurrencias al barrio de Flores desde distintos puntos geográficos de la Provincia de Bs. As, debido a que en éste se encontraba el Hospital Israelita y el área de las sepulturas judías en el Cementerio de Flores Sud, promovió que finalmente la institución se asentara en dicho barrio (Fischman, 2006). En 1913, los “askanim” (dirigentes y colaboradores voluntarios comunitarios) decidieron la creación de una institución educativa -que en la actualidad constituye la Escuela Integral JaimWeitzman-, en un inmueble muy cercano al actual. Años más tarde (1925), se colocó la piedra fundacional en el sitio actual con la intención de cubrir necesidades materiales, educativas, sociales y culturales de los miembros de la comunidad. En la década del 40, la comunidad joven impulsó cambios en la institución. De este modo, mientras que la escuela primaria se trasladó a Varela 850, el Jardín de Infantes se instaló en Baldomero Fernández Moreno 2150 (ver imagen 7, extraída de la página web del Jardín de Infantes de la Escuela JainWeitzman).



Imagen6. Niños de Sala de 5 años.

Fuente: <http://weitzman-orjadash.org.ar/lazos-comunitarios>

Antecedentes de la institución

En el marco de un acuerdo cultural celebrado en el año 1953 entre Israel y Argentina, se crea el Instituto de Intercambio Cultural Argentino Israelí (IICAI) y la comunidad judía educativa se expande en el seno de la Escuela Integral JaimWeitzman. Años más tarde, en 1975, se creó formalmente la comunidad con el nombre simbólico OrJadash (“la nueva luz”), que organizó el desarrollo de actividades culturales, deportivas, religiosas, educativas formales y no formales para todas las edades. Paulatinamente, la institución fue consolidándose en ámbito de la gestión privada y hoy en día, ofrece trayectos educativos formales para los niveles Inicial y Primario, con una propuesta integral en el área de contenidos oficial, inglés y Estudios Judaicos. El Proyecto Lazos Comunitarios surgió en el nivel inicial, al cual asisten 130 niños. Tal como se expone en la página web de dicha institución, los fundamentos que la sostienen se basan en la misión de *“Promover la transmisión de la religión, la tradición y la cultura judía en el marco de valores éticos y morales universales”* y la visión de *“Consolidar una comunidad judía sionista-masortí, con un enfoque ético solidario participando y comprometiéndose activamente en la acción comunitaria tomando a la familia como eje central de la comunidad”* (<http://weitzman-orjadash.org.ar/lazos-comunitarios>).

En lo que respecta al origen del Instituto Coreano Argentino, según lo investigado por Mera (2010), sucedió en el marco de la expansión de la comunidad coreana en esta ciudad en la segunda mitad del siglo XX, la que implicó una participación activa en la vida comunitaria con la intención de poner en valor los símbolos y discursos propios de la “coreaneidad”. Tal como la Directora del Jardín expresó en la primera entrevista, ellos le otorgan mucha importancia al hecho de que los hijos mantengan el idioma, valoren y respeten ciertas pautas de comportamiento tradicionales tales como dirigirse a los adultos manteniendo formas de cortesía, aprendan sus costumbres y prácticas deportivas, coman sus comidas típicas y se interrelacionen con sus pares.

Antecedentes de la institución

En este marco, precisamente en el año 1965, se creó el Instituto Coreano Argentino el cual alcanzó su punto máximo de presencia en el año 2001 dado que la matrícula creció notablemente. Este crecimiento, según explicó la profesora Estrella, se produjo debido a los nacimientos de la nueva generación de hijos de coreanos en Argentina. La institución dejó de ser una “escuela de sábados”, destinada sólo a la enseñanza de la lengua y de la cultura coreana, para convertirse en una escuela con nivel inicial y primario trilingüe (castellano, coreano e inglés) e incorporada al plan de estudios oficial vigente en nuestro país.

En la actualidad el Jardín de Infantes cuenta con un alumnado de 100 niños. Además, la institución ofrece a la comunidad en general diversas actividades extracurriculares tales como cursos abiertos de idioma coreano.



Imagen 7: Niños y docentes del ICA

Fuente: <http://www.e-ica.org/?ckattempt=1>

Estos cambios sociales, recorridos y propuestas educativas han dado lugar a la emergencia de una nueva identidad coreana, en la cual confluyen aspectos de la sociedad coreana tradicional y de la sociedad argentina.

En cuanto al perfil del alumnado de ambas instituciones, concurren niños de familias de clase media, con padres profesionales o dedicados a la actividad comercial.

Las transformaciones de las instituciones educativas descritas fueron necesarias para su consolidación y sostenimiento. En este sentido, considero que los diálogos entre las comunidades y las escuelas permitieron la articulación e imbricación de ambas, lo que les permitió ajustar sus modalidades en función de los requerimientos de los niños y las familias según las características de los procesos sociales e históricos de cada comunidad en particular. Entre los factores que promovieron dichas transformaciones se destacan los cambios de autoridades institucionales, mudanzas o expansión de las instalaciones educativas, capacitación docente e incorporación de proyectos educativos relacionados con temas actuales tales como la inclusión de las nuevas tecnologías así como la creación e implementación del Programa Lazos Comunitarios. En el próximo apartado analizo la institución educativa en general y, en particular, el nivel inicial observando los modos en que abordan la diversidad en su propuesta y en sus prácticas educativas.

1.3“La escuela ofrece a cada uno lo que necesita en relación con su singularidad”

El Programa Lazos Comunitarios menciona entre sus fundamentos la premisa que titula este apartado. Ahora bien, ¿la institución educativa como espacio de transmisión y definición cultural muestra la necesaria versatilidad y flexibilidad para educar considerando las singularidades de cada niño? La posibilidad de responder taxativamente a esta pregunta implica prolongadas observaciones y largos debates que exceden el ámbito de mi investigación. Por este motivo, planteo su formulación como guía tanto de ésta, como de futuras indagaciones acerca de la educación intercultural. En este apartado analizo las tensiones identificadas en el desarrollo de ambos contextos educativos a partir del marco teórico seleccionado.

A lo largo de la historia de la educación, la disposición sensible hacia la heterogeneidad no ha sido un rasgo priorizado o, incluso, considerado. Para Emilia Ferreiro (2001) la escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo anterior: una institución focalizada en crear un pueblo homogéneo y un nuevo ciudadano para el nuevo Estado-Nación. Según Hirsch, la escuela del siglo XIX se constituyó como el espacio esperado para incorporar a grupos subalternos a la nueva nación, posibilitando su acceso a la educación pero creando una fuerte desestructuración étnica, la pérdida (u ocultamiento) de la lengua de origen y la negación identitaria, es decir, ejes destinados a “licuar para argentinizar” (Hirsch y Serrudo,2010:33).

Por lo expuesto, la invisibilización, el aislamiento, la exotización y tolerancia de la diversidad han sido rasgos fundamentales de una escuela homogeneizante que se encuentran profundamente arraigados en los discursos hegemónicos y adultocéntricos, los que aún se observan y generan como contrapartida “acciones compensatorias del actual déficit del abordaje de la diversidad” (Novaro, 2001:157). En consecuencia, considero que el gran desafío actual es deconstruir estos formatos pedagógicos obsoletos y estigmatizantes y transformarlos, tomando la diversidad como un eje clave de las propuestas pedagógicas.

Comparando los relatos de niños y adultos entrevistados, considero que las configuraciones resultantes de estos formatos –algunas aún presentes- se hacen más permeables a deconstrucciones en los más pequeños que en los adultos. Asimismo, ellas dan cuenta de distintos centrismos cuya potencia “proviene del mismo lugar de donde se origina la fuerza normalizadora y direccional de lo cultural” (Ibíd, 2015:257). El breve fragmento de una conversación grupal que continúa evidencia la fluidez con la que los niños interpelan prejuicios:

Niño 1 JaimWeitzman: *-Hay que respetar las cosas de nenas y las de varones.*
Niño 2 JaimWeitzman: *-Yo no sé bailar como otros amigos. Yo soy varón.*
Niña 1 JaimWeitzman: *-¡A mí no me sale pintar! Y soy mujer.*
Niña 2 JaimWeitzman: *-¿Y qué es importante? ¡Que bailes, que pintes como te salga! No es si sos mujer o varón”.*(Notas observación 13/11/2015)

En el estadio de la infancia que me ocupa, el niño requiere del docente para su desarrollo personal y social, para fortalecer su identidad y sentido de pertenencia y para la construcción de su autoestima y confianza básica, vínculos, voces, gestos, textos, dispositivos que incluyan lo diverso desde una ética y una estética en la conversación educativa. Este requerimiento fue corroborado por Estrella:

“En Argentina parece que la integración es fácil pero no. Es un gran trabajo, somos muy distintos. Y cuanto más pasa el tiempo más cuesta, incluso cuanto más se restringe un espacio, más difícil. Por ejemplo, yo estudiaba en una escuela primaria pública y siempre me acompañó un docente para ayudarme con el idioma pero en la secundaria yo tuve que lograr todo sola. Lo mismo pasa con los nenes; por eso es importante trabajar desde ahora en la integración, abriendo nuevos vínculos”. (Entrevista 21/9/16)

Estas vivencias relatadas por la entonces Directora del ICA cuestionan la premisa que menciona el Programa en su presentación, esto es, *“Las diferencias nos unen”*. La propuesta escolar involucra rutinas y rituales, prácticas, representaciones y sujetos que también la interpelan. Los componentes referidos a las trayectorias de vida de los niños migrantes considerados por Novaro (2011)¹⁵, sugieren la pertenencia a un escenario donde precisamente las posibles coincidencias entre los sujetos radican en las diferencias, un aspecto que fue posible observar en el transcurso del

¹⁵Estos elementos son desarrollados por dicho autor en la investigación biográfica referida a las trayectorias de niños migrantes.

trabajo de campo. Por ejemplo, los niños del Weitzman, según comentaba una docente de la institución (15/9/2015) descubrieron junto a los de la comunidad educativa armenia que una comida que inicialmente aparecía diferente, se preparaba de manera muy similar; esto fue motivo de un taller de cocina compartido y con ello, de encuentro entre niños de una y otra comunidad.

Dado que esta serie de elementos se visibilizan para constituirse en objetos de reflexión sistemática, es posible discernir actitudes que revelan asimetrías sociales e identidades invisibilizadas, silenciamientos, adjetivaciones y/o negaciones, los cuales también fueron identificados en el trabajo de campo. Los niños expresaron algunos de ellos así:

Docente J.W.: - *Cuando recibimos a los amigos coreanos y traen comida, ¿cómo les parece que es? ¿el sabor? ¿el color?*

Niño J.W. - *No sé, es de los chinos.*

Docente J.W.: - *¿Es de los compañeros chinos o coreanos?*

Niño J.W. - *¡Coreanos!*

Niño J.W. - *¡Eso, che gucha chin!*

Docente J.W.: - *A vos Cami (ICA) ¿qué te gusta?*

Niña J.W.: - *¡No se anima!*

Niño J.W.: - *¡les da vergüenza hablar!*

Docente J.W.: - *¿Y si Ana les dá permiso? ¿Nos cuentan?*

Luego de la autorización de la docente coreana, comenzaron a responder...
(Registro de observación, actividad grupal 7/10/2016)

El caso antes mencionado ejemplifica conflictos cotidianos que se dirimen en el campo de lo simbólico, donde los actores discuten, negocian y acuerdan a partir de significantes y significados. Para Rodríguez es en el proceso de "la permanente batalla por el sentido" donde tienen lugar aceptaciones y rechazos, representaciones contradictorias y enfrentadas, donde germinan transformaciones, se potencian y circulan, diversifican prácticas y experiencias, complejizando procesos culturales particulares y universales (2008:334).

Otro aspecto que cabe mencionar al respecto de las disputas en torno al sentido fueron las aceptaciones, rechazos y transformaciones observadas en los talleres grupales de filosofía. El Programa eligió esta dinámica de trabajo grupal destinada a ambas salas de 5 años con el fin de repensar la diversidad y de dar la voz a los niños. Tal como describía una de las maestras del Weitzman (11/09/2016) participante de dicho espacio, la

propuesta apuntó a construir debates a partir de preguntas mientras “se invita a la acción de filosofar en una comunidad cooperativa que vadesde la opinión a la postura, con la premisa de pensar sin concluir.”

A la luz de los fundamentos filosóficos derivados de los aportes de Edgar Morin (1999), en los talleres debatieron sobre la diversidad a partir de videos, cuentos o experiencias relacionadas con el tema. Los mismos se desarrollaron a partir del diálogo entre ambas comunidades (coreana y judía) con la creatividad y soltura propias de la infancia:

Alumno del ICA: *-Yo tengo una voz, vos tenés otra y todos hablamos.*

Alumna del J.W.: *-Vos sos coreano y nos entendemos.*

Alumno del J.W.: *-Yo muevo las manos así y vos distinto...Todo lo que hacemos nos sale distinto.*

Alumna del J.W.: *-¿Comemos todosigual? ¡No! ¡Algunos son kosher¹⁶ y otros no!*

Alumno del ICA: *-Claro eso nos hace diferentes y hay que respetarlo.*

(Registro observación, Taller de filosofía, 13/11/15)

Estas y otras discusiones brindaron a lxsniñxsun espacio de interacción respetuoso para hacer escuchar sus voces y, simultáneamente, para promover un conocimiento de sí mismos y de los otros. Incluso, facilitaron cuestionamientos sobre miradas descalificadoras de determinados aspectos y saberes, seguramente derivados de perspectivas adultocéntricas (Szulc, 2009) La iniciativa de las docentes de realizar intervenciones mínimas (puntuales y respetuosas) fue oportuna porque facilitó a los niños la posibilidad de expresar sus emociones y pensamientos, discutirlos y revisarlos. Para que los alumnos aprendan, como plantea Ferreiro (2001), es necesario compartir el poder lingüístico enfrentando la diversidad de propósitos comunicativos para luego interpretar y producir diferentes discursos.

Para finalizar, la pregunta que expresé en el inicio de este apartado no se agota en el análisis presentado hasta aquí. En el próximo apartado retomo y problematizo el concepto de permeabilidad de la institución escolar en sus relaciones con las singularidades que se presentan en el nivel inicial y las modificaciones acontecidas en las propuestas didácticas y pedagógicas en el transcurso de las últimas décadas.

¹⁶Kosher hace referencia a los alimentos que cumplen con los preceptos de la ley judaica. Kosher o casher significa en hebreo apto, adecuado.

1.4. El nivel inicial, un mosaico diverso

“El jardín es para jugar, para estar feliz”
Niña de 5 años. Alumna del Jardín Weitzman

Si bien el nivel inicial ha ido evolucionado junto con la consolidación de los primeros sistemas educativos nacionales y la expansión de la escuela primaria, ha sido el último en ser reconocido dentro del sistema educativo argentino. A lo largo del tiempo fue nombrado de diferentes modos: “escuela especial” (Ley de Educación 1420 de 1884), preprimario o preescolar. Sin embargo, ninguna de estas denominaciones daba cuenta de su identidad propia y particular; este aspecto se pone en evidencia a través del uso del prefijo “pre”, el cual sugería que la etapa escolar y de apropiación de conocimientos llegaría con el nivel primario.

En contraposición con aquellas nominaciones, el concepto del nivel inicial muestra la consolidación y el reconocimiento de la singularidad de la educación dirigida a niños incluidos entre los 45 días y los 5 años. Para Rosana Ponce (2006) el Jardín de Infantes intentó aprehender un nuevo concepto de infancia inscribiéndose en la tendencia del siglo XIX (afianzada en el siglo XX) de crear formas institucionalizadas para educar. Fue concebido como un espacio escolar nuevo y diferente, un lugar de enseñanza y cuidado, un territorio para el crecimiento y florecimiento de la experiencia infantil. Según Leopoldo Lugones (1905), no faltaron contradicciones relativas a cada contexto, ya que habiendo surgido como compensación al ingreso de la mujer al campo laboral, o considerándose en otros territorios como “objeto de lujo”, excluyó a niños de menores recursos económicos (Malajovich, 2006: 105).

Tal como afirma Llobet (2010), las intervenciones, negociaciones, decisiones pedagógicas, la incidencia de las políticas públicas, el financiamiento educativo y el contexto socio-cultural, se imbrican para construir espacios institucionalizados donde se dirige la experiencia infantil. En este nivel educativo, no solo se ponen en juego significaciones sino también intencionalidades e intereses que constituyen un campo de tensiones en los que -desde mi perspectiva- el docente ejerce

constantemente un acto educativo que es político. Por ello, es importante comprender que la experiencia de los niños va a estar atravesada por el resultado de la problematización y planificación de la propuesta educativa más las subjetividades que puestas en diálogo, inciden en la institucionalidad.

Indagar en la educación infantil implica entonces abordar un objeto discursivo complejo, conformado por prácticas y saberes diversos que hacen referencia a perspectivas científicas, métodos psicológicos, reflexiones pedagógicas, discursos políticos y legales, discursos morales, religiosos, médicos, entre otros.

Actualmente, este nuevo espacio de democratización de aprendizajes sigue construyendo una función educativa propia y una propuesta pedagógica acorde a las necesidades emocionales, culturales, sociales, cognitivas, lingüísticas y lúdicas de los niños de 45 días a 5 años. Para llevar a cabo este proyecto se considera que la elaboración de los entramados propios del nivel, se producen en el marco de procesos donde las habilidades relacionadas con los discursos expresivos, las experiencias lúdicas, la alfabetización cultural, la apropiación de conocimientos y el desarrollo personal y social, son algunos de los ejes centrales de sus experiencias.

La tarea educativa del nivel inicial se estructura en el campo de los fundamentos pedagógicos y las líneas didácticas, articulando procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Malajovich (2006:107), el aprendizaje se entiende como una construcción propia de cada sujeto situado en un “proceso interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural”. Según el Marco Curricular Municipal para la primera Infancia (2016) establecido por el Sistema Municipal de Educación en la Prov. de Santa Fé, la enseñanza requiere una revisión y resignificación del lugar del conocimiento en la educación considerando la formación integral de los docentes para que puedan constituirse como agentes transformadores, tanto de las prácticas que ejercen al interior del Jardín, así como de la interconexión con las familias y la comunidad de pertenencia. Estos procesos de enseñanza y aprendizaje son concebidos como diálogo, intercambio, construcción mutua de saberes y experiencias que evolucionan en el marco

de una tríada constitutiva de la relación pedagógica: docente-niño-contenido. La pregunta que se desprende de estas conceptualizaciones es ¿Cómo se concreta esa tríada en el Programa Lazos Comunitarios? La respuesta: estableciendo lazos sociales, imagen que, además, ha dado nombre a la propuesta. En función de estas relaciones, puede visibilizarse un espacio donde, según Llobet, “se fundamentaría la posibilidad de la cultura” (2010:211).

Los repertorios culturales identificados en esta investigación a partir de lo expresado por las docentes de ambas instituciones, no sólo incluyen a la comunidad coreana y la judía, sino que también involucran a la sociedad nacional en general. Ahora bien, ¿qué recursos y propuestas ha generado el Programa Lazos Comunitarios para vincular esa pluralidad de culturas e infancias? De acuerdo con el conjunto de coordinadores y docentes que participaron del mismo y llevaron a cabo el proyecto, lo hicieron compartiendo canciones, cuentos, costumbres, danzas, prácticas corporales, juegos y alimentos propios de cada comunidad. Por otro lado, cabe cuestionar cómo se desarrollaron los niños en el marco de dicho programa. Al respecto, en las observaciones de campo fue posible identificar que se mostraban muy alegres y dispuestos a participar de las diversas actividades planificadas por los docentes, actitud que se mantenía hasta el cierre de cada encuentro. Al entrevistar a un pequeño grupo de ellos, manifestaron:

Alejandra: *-¿Qué sienten cuando se encuentran?*

Niña: *-¡A mí gusta porque nos conocimos, porque nos invitaron a su escuela, porque vinieron a la nuestra y nos ponemos contentos!*

Niño: *-Nos prestaron su jardín para estar con ellos y nos ponemos contentos cuando vienen.*

Niña: *-Me gusta porque estamos más unidos con ellos.*

Niña: *-Yo siento energía.*

Niña: *-Yo, amor.*

Niño: *-Yo, emoción.*

Niños: *-Estamos desesperados porque queremos volver a la escuela.*

Niño: *-¡Uh, ella está furiosa por ir!*

Entrevista 2/11/2016 en el Jardín Weitzman.

Coincido con Llobet (2010) en cuanto a que la relación social puede ser entendida en su dimensión significativa y en su relación con el proceso identitario mientras se entran las relaciones interpersonales que articulan

lo real, lo imaginario y lo simbólico, lo que posibilita la estructuración subjetiva más allá del espacio vincular.

En cuanto al análisis de las diferencias y desigualdades que se plantean en el lazo social, tal como menciona Novaro (2015), muchas de ellas toman la forma de invisibilizaciones y negaciones. Éstas fueron registradas cuando los niños se referían a las diferencias afirmando “*somos todos iguales*” o cuando los docentes del Weitzman expresaban, “*hay que borrar fronteras, borrar límites*”, “*hay que licuar las diferencias*”. Al respecto de estos planteos cabe preguntarse, ¿Somos todos iguales?, ¿No existen las fronteras? ¿Su “borramiento” no es una manera de negarlas? En relación con ello, considero que asumir las diferencias y la frontera que separa a unos de otros construye experiencias más genuinas hacia el camino a la equidad. Recuerdo que al preguntarles “¿Somos iguales?”, un niño me respondió: “¿Y vos, sos judía?” “No”, le contesté. Este diálogo ocasional instaló una diferencia entre nosotros que no impidió que la conversación continuara con fluidez.¹⁷ La interpelación infantil, desde mi punto de vista, es una potente invitación a poner en palabras la materialidad de los contenidos que habitan nuestras fronteras y, en función de ello, representan una oportunidad para revisar esa materialidad en el debate hacia el consenso, la deconstrucción, la aceptación y/o la transformación.

En cuanto al área de la lengua, su centralidad se ve reflejada en lo informado por la Directora del Jardín Weitzman cuando mencionaba que el Programa preveía elaborar un “mini-diccionario” para facilitar la comunicación de las comunidades en juego, es decir, español, hebreo y armenio, vasco o –en el último caso- coreano, según correspondiera¹⁸. En mi investigación, los obstáculos encontrados refieren casi exclusivamente a los vinculados con el lenguaje dado que la gran mayoría de los directivos y docentes coreanos sólo hablaban su lengua de origen, salvo la coordinadora del nivel inicial quien además, excepcionalmente otorgaba entrevistas. Por este motivo, la única entrevista formal que realicé fue concedida por la Directora anterior la que afortunadamente, manejaba el español con fluidez.

¹⁷Merienda compartida en Jardín Weitzman, Sept. 2015

¹⁸ Se adjunta “minidiccionario” coreano-español- hebreo en anexos.

En lo que a los niños coreanos respecta, entre pares, evidenciaban un manejo fluido del español. Sin embargo, en presencia del adulto o en entrevistas grupales se mostraban silenciosos, bajaban la mirada antes de responder aguardando la autorización expresa de su docente quien intervenía ordenando: “Respondé” y luego de ello, se expresaban escuetamente. Esto implica que esperaban la autorización no sólo para intervenir sino además para expresarse en español. La actitud silenciosa que mostraron en reiteradas oportunidades (al igual que algunas docentes del ICA que sólo respondían en coreano) me obligó a cuestionarme si estaba en presencia de silencios o posibles silenciamientos. Gabriela Novaro (2011) se ha ocupado de estas cuestiones en las que ellos son adjudicados a determinadas etnias, según el estereotipo de “niño silencioso”. Si bien su indagación se refiere a los niños bolivianos, podría aplicarse al análisis de mis propios registros en la medida en que los mismos responderían a la observancia de ciertas pautas de comportamiento tradicionales vinculadas con los comportamientos aprobados ante el adulto entendido como autoridad. Los niños del Weitzman, por el contrario, se desenvolvían extrovertidos y, en cuanto al idioma, usaban el hebreo para cantar o nombrar a las maestras, por ejemplo se dirigían a ellas llamándolas “morá”. Comparativamente, mientras unos se mostraron silenciosos o aparentemente retraídos, los otros lo hacían de manera desenvuelta e histriónica, independientemente del espacio en donde se encontraran y de la presencia y/o ausencia de adultos. Esta divergencia comunicacional, daba lugar a que en los encuentros entre los chicos y docentes, los niños del Weitzman les preguntaran a sus compañeros del ICA: “¿No querés hablar?” momento en que los del ICA buscaban la aprobación de su docente para hacerlo. Observé en ambas comunidades una actitud muy respetuosa hacia los docentes y en ellas, la autoridad; lo que por su parte se expresaba de este modo en una entrevista a las docentes judías: “Si tienes que poner alguien en un pedestal, pon a los maestros. Son los héroes de la sociedad”.

Otra de las actividades cotidianas relevadas fue la merienda. El siguiente registro presenta una observación que se realizaba exclusivamente en el SUM del Jardín Weitzman:

La mesa está puesta con alimentos traídos por las dos comunidades en forma alternada. Los niños se mezclan y se ubican sentándose en grupos. En general eligen con la mirada su propia comida típica y así definen el lugar para ubicarse.

Los niños del ICA trajeron diferentes snacks, con formas de pez, de tiritas y gelatina de arroz, se muestran atraídos por ellos. Los chicos de JW ofrecen dos platos de la cocina judía preparada para la ocasión, la jalá que se come en shabat y pletzalej.

En su mayoría no comen más que comida propia, alguna vez prueban la del otro grupo y muy pocos se muestran interesados en lo distinto.

Catalina me invita a sentarme, lo agradezco y me siento junto a su grupo donde la mayor parte son nenas. Converso acerca de la comida, les pregunto acerca del nombre y preparación de los platos. Responden brindando detalles. No expresan juicios de valor ni calificaciones, dicen que son “diferentes”. En el caso de las niñas judías conocen el modo de prepararlas, comentan que sus mamás lo hacen y ellas ayudan, me recuerdan que es shabat por lo que se puede “disfrutar de todo eso” (sic). “No sé” me dicen acerca de la comida coreana, en cuanto a su sabor y responden que no desean probarla. Las nenas del ICA observan atentas mientras comen sus alimentos.

Otro grupo: un grupo de 7 nenes del ICA, toman las fuentes de snacks y comen con mucho interés. Los pruebo, su sabor es suave y se asemeja a pescado. Sólo uno prueba pletzalej y parece gustarle. Le pregunto acerca de su sabor y dice: “son ricos”.

Los adultos permanecen de pie, observando a los niños y atentos a algún requerimiento. (Registros de observación, Diciembre, 2016)

Los niños compartieron de manera abierta este tipo de encuentros, dialogaron acerca de ingredientes y sabores de los alimentos, aceptaron o rechazaron comidas de la comunidad “otra” y, en general, prefirieron las conocidas mientras que ante las que no lo eran, se mostraron curiosos y no expresaron calificaciones despreciativas si es que no les gustaban.

1.5. Conclusión

Las teorizaciones y prácticas en torno a la educación, han virado a través del tiempo dependiendo de diferentes variables: concepciones filosóficas, circunstancias políticas y económicas, procesos históricos, la incidencia de “centrismos” y el impacto de culturas dominantes. Dichas variables, que fueron analizadas a lo largo de este capítulo, no sólo impactan en las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, sino que también revelan la imbricación entre escuela, cultura y sociedad. No obstante las históricas transformaciones acaecidas en el ámbito educativo, han persistido -y persisten- resistencias a adecuar los formatos escolares a nuevos escenarios y configuraciones sociales no convencionales. En este sentido, se hace necesario repensar la propuesta educativa, lo que implica revisar

posibles disciplinamientos de la subjetividad infantil que ignoren las transformaciones mencionadas u obedezcan a improntas hegemónicas ajenas a la infancia.

En cuanto al pasaje de la educación tradicional a la actual, entiendo que pretende el empoderamiento infantil, capitaliza la diversidad como instancia de construcción y patrimonio para situar el proceso educativo en el entramado cultural de referencia. Estos propósitos requieren concepciones nuevas y contextualizadas que la formación docente debe profundizar, brindando herramientas para efectivizarlas.

En el Programa Lazos Comunitarios confluyeron actividades basadas en la convivencia en la diversidad proponiendo a los niños la apropiación de nuevas herramientas con la pretensión de construir una perspectiva ética que los empodere desde el respeto y el reconocimiento hacia los otros como a sí mismos.

En las observaciones pude advertir una actitud pedagógica sensible a los tiempos, necesidades y cuestionamientos infantiles, es decir, permeable a sus requerimientos los que por su parte eran leídos por los docentes como emergentes para abordar.

Asimismo, los niños, debatían e interactuaban con modalidades de participación diferentes, construyendo discursos propios aunque a veces impregnados de conceptos adultocéntricos relacionados con el “deber ser”. De todos modos, y paulatinamente con mayor fluidez, se mostraron capaces de interpelar expresiones de pares o docentes revelando, así, la naturaleza cuestionadora de la infancia.

En este contexto, la tarea educativa se hace más equitativa en tanto cuando se pretende comprender y reconocer la complejidad de historias y costumbres existentes en las escuelas y en la comunidad que las rodea.

En cuanto al grupo del ICA, la “barrera” del idioma en el caso de los docentes, fue un aspecto a destacar y en los niños el solicitar permisos para sus intervenciones en presencia de un adulto. Entre pares, los niños sorteaban cualquier tipo de barreras, jugando, cuestionándolas e incluso generando espacios compartidos para franquearlas. Los docentes, de ambas instituciones ocasionalmente dialogaban; los del ICA sólo

intercambiaban entre sí o bien sus autoridades eran las que respondían a algún comentario de otros. Las docentes del Weitzman, se mostraban más dispuestas a la puesta en común y en algunos casos, lograban concretarla.

Este tipo de contexto pedagógico, aún creado desde el adulto y en este caso unilateralmente por la Escuela Weitzman, ha permitido que los niños transitaran sus procesos identitarios en el marco de una realidad donde la diversidad es visibilizada a través de distintas dinámicas y de recursos didácticos. Para ello, han propuesto escenarios en los que se visibilizaron aspectos de la cultura de origen, repertorios simbólicos y modelos de comportamiento de sus culturas. En este sentido, las estrategias educativas propuestas desde el Programa permitieron dar continuidad a las tradiciones y prácticas propias y ajenas, implementándolas en un tiempo y espacio diferentes. En el caso de la comunidad judía, impregnadas con contenidos religiosos y culturales, la observancia de las tradiciones y los fundamentos filosóficos del Programa; en cuanto a la coreana, centradas en los modos tradicionales de relacionarse con los otros y de sostener hábitos, vínculos, idioma y disciplinas ancestrales.

En el marco de estas controversias, emerge un dilema actual constituido por la necesidad de legitimar la voz infantil reconociendo al niño como sujeto derecho y como productor de conocimiento. En el siguiente capítulo analizo la voz, los gestos y la corporalidad infantil en el marco de la propuesta observada.

Capítulo 2

La corporalidad infantil en el Programa Lazos Comunitarios

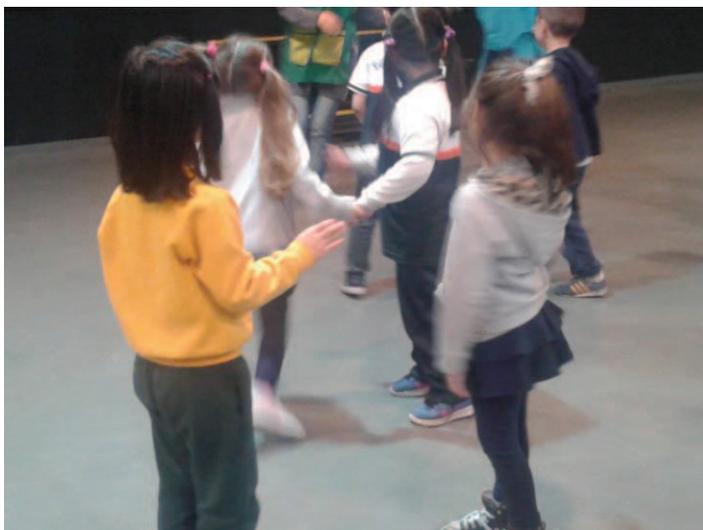


Imagen8: Niñas del ICA y del Jardín Weitzman en la práctica de Rikudim.¹⁹

Introducción

*“Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal.”
(Le Breton; 2008:7)*

Los diálogos entre niños y docentes que han nutrido los “Talleres de Filosofía” relacionados con la diversidad, las técnicas corporales, las danzas, los juegos en el patio de la escuela, pusieron de manifiesto la preeminencia de la corporalidad insoslayablemente implicada en la propuesta educativa. Por este motivo, en este capítulo se exploran y analizan la corporalidad infantil y las prácticas corporales relevadas en el marco del Programa Lazos Comunitarios, indagando en las experiencias, actitudes, percepciones, voces y gestos que emergieron en dicho contexto durante la etnografía.

¹⁹ Las imágenes que se incluyen de aquí en adelante han sido tomadas en el desarrollo del trabajo de campo y cuento con la autorización necesaria para difundirlas.

La relevancia de la identificación de la gestualidad infantil, la de los adultos y de las relaciones que se establecen entre ellas reside en la necesidad de identificar relatos descriptores de la vivencia de la experiencia seleccionada. Con este propósito, entiendo a la corporalidad como la interfaz que media “entre lo social y lo individual, lo psicológico y lo simbólico”, un espacio de privilegio para la evidencia en término de actitudes, gestos y discursos (Le Breton, 2002:97). Esta serie de prácticas permiten establecer una corriente de doble sentido que habita entre lo social y la materialidad del cuerpo estableciendo diálogos y transmitiendo contenido simbólico. Simultáneamente, son aspectos fundamentales para la constitución de la subjetividad, dimensión que en la primera infancia es central porque se encuentra en proceso de plena construcción.

Dada mi procedencia de la danza y la danzaterapia, me encontré con la dificultad planteada por Citro (2012) referida a lograr el pretendido –y necesario- distanciamiento que permitiera deslindar experiencia y observación en la problematización. Sin embargo, como plantea dicha autora, dicha presunción ignora que en tanto el cuerpo se instala experiencialmente en un determinado campo social, forma parte de la etnografía y la enriquece desde la sensibilidad y la autoconciencia para construir nuevos saberes. Así entonces, “*lo dejé involucrarse*” y tomé sus mensajes.

Superado el planteo anterior, me focalicé en la corporalidad vinculada con los procesos de enseñanza y en cómo éstos abordan la diversidad. De este modo, bailar junto a *lxsníñxsrikudim*, participar en las prácticas de taekwondo, comer pastelitos de arroz o *hallah* en *shabat*, compartir tradiciones y rituales, dialogar e implicarme corporalmente en las actividades de ambas comunidades educativas, han sido valiosas instancias de la auto-etnografía que apoyaron la investigación cualitativa.

A medida que avanzó el trabajo de campo surgieron descripciones, análisis, presunciones y cuestionamientos que puestos en diálogo con el marco teórico produjeron nuevas perspectivas y también nuevas inquietudes. Entre ellas, ¿puede pensarse al cuerpo como una superficie ilimitada donde se recrean e inscriben historias?, ¿pueden los gestos dar

cuenta de la pertenencia cultural? o bien, ¿qué expresan los gestos infantiles a la hora de analizar las implicancias de una experiencia intercultural?

Mi observación ha partido entendiendo al cuerpo como “sustrato existencial de la cultura”, moldeado en la presencia de valores culturales mientras el sistema simbólico le otorga materialidad (García, 2013:3). La articulación entre este concepto, el supuesto de que la existencia humana es corporal y los contenidos surgidos del trabajo de campo han puesto de manifiesto que el cuerpo no solo se muestra como soporte de la cultura, como frontera de relación con el mundo y con los otros, sino que también aparece disociado del hombre a quien le proporciona presencia física trascendiendo a la mencionada materialidad.

Con el fin de desarrollar los temas y objetivos planteados en el primer apartado del capítulo recupero determinadas perspectivas del cuerpo desde el campo de la antropología y analizo cómo son experimentadas y conceptualizadas las diferencias corporales; en el segundo, indago en los vínculos entre cuerpo e infancia; en el tercero retomo el concepto de técnicas corporales y géneros performáticos en relación con las prácticas del taekwondo y el rikudim. Finalmente, examino y reformulo el lugar del cuerpo en la escuela y en la educación inicial en particular.

2.1. Corporalidades en el Programa Lazos Comunitarios

“Esto es como cuando vamos de paseo a las provincias, cuando nos vemos descubrimos la tonada del otro. No vemos la nuestra y hasta pensamos que no la tenemos.”
Directora Escuela Weitzman. (Taller de Filosofía, Observación 1/10/2015)

Los niños verbalizan cotidianamente sus experiencias al percibir las mencionadas formas culturales y preguntan sin pudor acerca de lo que Le Breton (2008) asocia a los “misterios del cuerpo”. Algunos de ellos, particularmente los relativos a rasgos corporales, fueron discutidos en el marco de uno de los Talleres de Filosofía observados en el Jardín Weitzman; allí surgían expresiones como la citada en el epígrafe que evidencian lo que ya he mencionado, las diferencias nos permiten reconocernos, dibujar nuestras particularidades. Los talleres de filosofía consistían en una

propuesta grupal mensual realizada en dicho Jardín, coordinada por docentes y autoridades a partir de la reflexión de contenidos temáticos que emergían a partir de la interacción de ambos grupos pero refirieron-en la mayor parte de su desarrollo-a la diversidad. En uno de los encuentros pautados para tal fin los niños conversaban de este modo:

Alumnos del J. Weitzman:

- *“Los coreanos tienen los ojos así (hace el gesto de rasgos orientales), y por eso no ven”.*

- *“¡No! Ven poquito porque tienen los ojos chiquitos.”*

Alumnos del ICA:

- *“Los que no ven son ustedes porque tienen los ojos redondos”.*

- *“Ven de otros colores porque tienen los ojos celestes”.*

(Observación: 16/5/2016)

A través de la intervención docente que guiaba la conversación, debatieron acerca del tema, de cómo veían los objetos de la sala y acordaron que la forma o el color de los ojos no los hacían ver “distinto” y que sus ideas previas sólo eran presunciones. Al respecto, considero oportuno destacar que muchos otros “misterios del cuerpo” despiertan el interés del niño pero el permiso para su abordaje está sujeto a la impronta cultural, educativa y en muchos casos adeterminaciones adultocéntricas. Cada uno de dichos factores abre o limita espacios para cuestionamientos y debates.

El siguiente diálogo registrado en el marco de otro Taller en el Jardín Weitzman, cuyo tema fue la diversidad en los rasgos de la corporalidad, refleja algunas interpretaciones elaboradas por sus alumnos de 5 años:

Docente: *-¿Somos distintos de los otros?*

Varios niños: *-¡Si, todos!*

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

Niños:

-Alegría.

-Vergüenza.

- Me dan ganas de llorar.

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

Niños:

- Ahí sentimos temor.

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

Docente: *-¿En qué somos diferentes?*

Niños:

- Tenemos distinto pelo. Algunos usamos anteojos.

-Yo no soy diferente.

- Es feo no tener nada diferente.

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

- Distintos amigos, distinta ropa.

- Distintas maneras de pensar.

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

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

(Notas observación, Junio, 2016)

Los niños interpretan los gestos de la corporalidad en forma dinámica y cambiante. Para ellos, las vinculaciones entre la corporalidad y su yo están en una permanente construcción, fenómeno que confirma aquello de que el cuerpo “no nos es dado” sino que hay un “otro” (personificado en diversas figuras de referencia) que lo “conforma” en el marco de procesos de socialización, constituyéndolo como imagen de nuestra identidad irrepetible (Calmels, 2009:104).

2.2. Expresiones de los procesos de socialización corporal en el marco de las prácticas educativas observadas

Desde el inicio de la vida, y especialmente durante la infancia, van imprimiéndose en la corporalidad diversas estructuras y condicionamientos sociales. Según Le Breton el niño recién nacido “es una suma infinita de disposiciones antropológicas que solamente la inmersión en el campo simbólico, es decir, la relación con los otros, puede permitirle desplegar” (Le Breton, 2002:8).

En consecuencia, el niño desde su nacimiento explora y despliega un amplio abanico de disposiciones que trae consigo, mientras internaliza, reproduce y resignifica los rasgos de la sociedad que lo cobija. La complejidad de la corporalidad es producto de la historia personal situada en un tiempo y un espacio, en un contexto familiar, social y, en este caso, educativo en el que las figuras de referencia toman una función protagónica ya que los niños perciben distintos contenidos en sus gestos, su tono muscular, la cadencia de la voz, entre otros. Paulatinamente, el niño logrará reproducir esquemas conocidos que resignificará en función de las relaciones que establece consigo y con los otros; así, mientras se imprimen en ellos sus particularidades se inscriben en la trama simbólica de su grupo de pertenencia. Los procesos de socialización corporal se transitarán con

mayor o menor intensidad pero se consolidan e incluso modifican durante toda la vida, esto es, mediante el ya mencionado complejo ensamble de relaciones socio-fisio-psicológicas que construyen la subjetividad.²⁰ La siguiente observación muestra un esquema adquirido y reproducido por una niña, en el que la tridimensionalidad de las relaciones de la corporalidad, se pone en juego:

Hay varios niños y juegos en el patio, trepadora, tobogán y laberintos para desplazarse. Se percibe un clima de alegría. La directora llama a una nena por su nombre y le pregunta qué le pasa. La maestra explica que le dolía la cabeza y por lo bajo comenta que su mamá está enferma y ella, triste. Otra nena, mientras la abraza, interrumpe contando: le pusimos *“hielito sanador porque no está bien, ahora le va a pasar”*.

(Observación juego libre, 8/9/2015)

Actualmente, la construcción de la subjetividad de lxsniñxs se muestra influenciada desde la más temprana edad por discursos hegemónicos que portan condicionamientos fundados en los más variados e inalcanzables estereotipos²¹. Esta particularidad de la contemporaneidad debe ser considerada en la problematización de la diversidad. En relación con ello es posible observar cotidianamente mecanismos que tienden a la estigmatización de los más pequeños en la medida en que sus particularidades étnicas, nacionalidades y rasgos físicos los acercan o alejan de esos estereotipos. Al respecto, asiduamente registramos intervenciones descalificadoras²² de la heterogeneidad por parte de los adultos que revelan actitudes de rechazo, prejuicio o exclusión, un fenómeno del cual el ámbito educativo no se encuentra exento. En el trabajo de campo realizado pude

²⁰A la vez, el cuerpo es el campo donde se despliega la singularidad subjetiva y donde se construye la resistencia político-cultural en tanto objeto de poder (Citro, 2009). Es en esta etapa inicial de la vida, donde la biopolítica pretende incidir fuertemente, es decir, mediante diversos estímulos se evidencia el control de la vida a partir de la infancia y hasta el dominio del hombre adulto en su interioridad (Bustelo, 2011).

²¹ Los mecanismos de poder focalizan su acción directamente sobre los cuerpos infantiles, afectando funciones somáticas, hábitos alimentarios, procesos fisiológicos y ciclos naturales. De este modo, se instala una tensión entre lo biológico y lo político valiéndose éste último de artefactos modernos de poder y tomando como blanco, la infancia. Para Foucault, este análisis implica revisar la “historia de los cuerpos y de la manera en que se invadió lo que tienen de más material y viviente” (Foucault, 1977:184).

²²Para Agamben (2003:11) esto encierra una forma de manipulación de la integridad emocional infantil y “lo encamina al consecuente despojo de derechos”.

registrar expresiones relacionadas con ello, por ejemplo, en el modo en el que una docente del Jardín Weitzman se refería a los niños del ICA:

-“Estos chicos tienen problemas de conducta. Son muy estructurados. ¿Viste?”

(Entrevista 21/9/2015)

Cuando le consulté acerca de las razones de su expresión, se mostró reflexiva y evadió la respuesta. Considero que los calificaba arbitrariamente y desde una evaluación centrada en sus costumbres. Incluso, desde mi perspectiva docente, no he registrado “problemas de conducta” en las actividades observadas sino intervenciones esperables de niñas y niños de 5 años en el marco de una propuesta de movimiento. Como contrapartida, entre los niños no registré afirmaciones de este tenor; ellos se disponían al encuentro sin expresar prejuicios ante lo distinto que corporalmente los otros evidenciaban. En todo caso, si algo les generaba curiosidad preguntaban al respecto con naturalidad.

Simultáneamente, junto a apreciaciones prejuiciosas como la mencionada, coexistían otras consideraciones respetuosas relacionadas con las vinculaciones entre corporalidad y culturas. Una docente del Jardín Weitzman decía:

“...cada cultura tiene un lenguaje corporal, cada comunidad internamente mantiene una determinada actitud que el intercambio disipa”.

(Entrevista 1/10/2015)

Entiendo que esta perspectiva de la docente implica el reconocimiento de que el cuerpo y la dimensión de la corporalidad son inherentes a la identidad del sujeto. Asimismo, asume dimensiones que se moldean en el marco del contexto social y cultural a partir de las cuales surge un lenguaje corporal propio de cada cultura que se expresa con diferencias más o menos sutiles según la individualidad. Con respecto a ello, pude detectar diferencias entre los dos grupos de niños en los modos de desplazarse, apropiarse del espacio físico, esconder u ofrecer la mirada al dialogar, mostrar una actitud más o menos contemplativa al debatir, registrarla presencia del adulto como autoridad, establecer distancia o cercanía entre los cuerpos, expresar su afectividad de distinto modo, es decir, actuar. De este modo, la observación

posibilitó identificar vínculos entre la corporalidad y las culturas coreana y judía.

Particularmente, en lo concerniente a las expresiones de afectividad he registrado que suelen calificarse desde diversos criterios y aluden –en algunos casos- a las variaciones derivadas de la integración lograda a través del tiempo en la comunidad argentina. En palabras de una docente del Jardín de Infantes Weitzman:

“Los israelíes, son distantes, suelen llamarlos “sabra”²³ refiriendo a un fruto con espinas por fuera y carnosos por dentro. Los israelíes son poco demostrativos pero los nacidos en Argentina son distintos, fueron cambiando.”

(Entrevista 25/9/2015)

En el mismo sentido, la exDirectora del ICA se refería a las variaciones de la actitud corporal de los niños de la comunidad coreana. Al dialogar en la entrevista, se sonreía y describía el cambio registrado: *“Hace 15 años, cuando entré al ICA, los niños y niñas se desenvolvían con mucha rigidez, paulatinamente han ido mostrándose más sueltos y creativos. Esto se nota particularmente en los actos de fin de año”* (21/9/2015). Este cambio progresivo fue adjudicado por ella a que pertenecen a la segunda generación en Argentina, es decir, los padres de estos niños son argentinos y han crecido en Buenos Aires, lo que los hace desenvolverse de manera diferente de los coreanos nativos al momento de llegar al país cuando se mostraban *“distantes y rígidos”*. Esta apreciación, que coincide con lo expresado por la Directora del Jardín Weitzman, indica que ambas comunidades han resignificado y reformulado prácticas corporales a partir del contacto con nuestra cultura.

Estas diferencias destacadas por las docentes demuestran que los gestos de la corporalidad sólo pueden ser comprendidos en función de los contextos socio-históricos en los que se desenvuelven los sujetos. En dicho contexto se imbrican el entorno escolar, el discurso pedagógico de ambas

²³El término sabra (del hebreo צבר, tzabar) designa a las poblaciones judías nacidas antes de 1948 en Israel y sus descendientes entre la actual población israelí. Por extensión, el término se refiere a todos los nacidos en el Estado de Israel. La palabra procede del hebreo tzabar (el nombre del cactus opuntia), en alusión figurada a la tenacidad carácter espinoso de esta planta del desierto, que esconde un interior tierno y un sabor dulce.

escuelas, el encuadre intercultural, el contenido particular del Programa Lazos Comunitarios y el perfil del grupo de niños.

En síntesis, desde la perspectiva discursiva planteada por el Programa, es posible inferir que éste adhiere a la premisa de que *“cada cultura tiene un lenguaje corporal”*. Sin embargo, con respecto a la intención de *“disipar las diferencias”* se observa que este supuesto surge exclusivamente de la voz adulta y muestra una paradoja con la “esencia” de la propuesta educativa intercultural planteada. Considero que en la interacción grupal las diferencias emergen y precisamente nutren la convivencia entre ambas comunidades generando curiosidad, conflicto, empatía y un nuevo consenso y en este caso, no se disipan sino que resignifican. Por ejemplo, se evidenciaron en cada comunidad en cuanto a la disponibilidad corporal, la escucha, la actitud reflexiva, la distancia o cercanía, el contacto, la mayor o menor expresividad de afecto, las presunciones acerca de la corporalidad de los otros y los modos de analizarlas, la facilidad para resolver conflictos, etc.

Por lo expuesto, para elaborar una propuesta educativa intercultural, las diferencias deben ser pensadas desde las posibles valoraciones que pueden adquirir, legitimando la existencia de las mismas para que los niños las registren, exploren; para que puedan apropiarse de ellas y las resignifiquen aportando sus particularidades. Por ello, en el contexto de una propuesta intercultural, no deberían disiparse las diferencias sino tender a eliminar inequidades relacionadas con ellas.

Los siguientes registros tomados en la sala de 5 años, se refieren a la identidad y a la afectividad y exponen los modos en que ellos las transitan:

Docente: *-¿Qué sentimos cuando nos vemos diferentes?*

Niña ICA: *-Yo, alegría porque me gusta que las personas no sean como yo.*

Niño J. Weitzman: *-Alegría porque así no nos equivocamos de nombre.*

Niño ICA: *-Sería aburrido si todos fueran los mismos.*

Niño J. Weitzman: *-¡Es muy bueno! Si yo digo Tali y todos son Talis, quién va a saber si yo llamo a un Tali, se van a confundir!*

Niña ICA: *-Si todos son Felipes y uno no es, todos se van a burlar.*

Niño J. Weitzman: *-Yo siento alegría porque me obliga a conocerlo y jugar con él.*

(Observación al Taller de Filosofía, 16/5/2016)

Este fragmento de diálogos que forma parte del desarrollo del Taller en el Jardín Weitzman, puso de manifiesto significaciones, expresiones

sensibles acerca de las diferencias; plantea la diversidad como oportunidad, como singularidad y como invitación al conocimiento y, lo más significativo, expone las voces infantiles.

En lo concerniente a un gesto particular de los niños de la comunidad coreana, llamó mi atención la distinta disposición de su mirada ante la presencia de adultos y la que mantenían con sus pares de ambas escuelas. La mirada cara a cara entendida como forma de socialización y puente de conocimiento es para Simmel “la interacción más inmediata y más pura que existe” (1939:339). Desde esta perspectiva, esa inmediatez del contacto cara a cara entre niños coreanos y adultos (de su comunidad y la judía) se interrumpía en la medida en que ante su presencia ocultaban la vista. La mirada tiene un carácter íntimo relacionado con la expresividad y entraña culturalmente una condición de igualdad entre partes que habilita para conocer y ser conocido. Seguramente por esa razón, la actitud se modificaba cuando los docentes, a través de un gesto o una orden, los habilitaban para intervenir desde su rol de autoridad. Por el contrario, las miradas recíprocas entre pares (ver imagen 10), implicaban un reconocimiento mutuo en el marco de las relaciones que establecían entre ellos.



Imagen 9: Encuentro de miradas.

Por todo lo expuesto, sostengo que el cuerpo vive junto a su “encarnadura social” y, por lo tanto, involucra no sólo las particularidades del

sujeto que lo porta sino también las formas colectivas de su cultura (Karsenti, 2011:83). Desde mi perspectiva, toda cultura supone un nosotros construido a partir de las identidades sociales constituidas según procesos históricos específicos a partir de los cuales surgen las formas simbólicas que permiten nominar y diferenciar. En consecuencia, entiendo que la identidad social se define por la diferencia, es decir, la existencia de un “nosotros” recorta la de “otros”, fenómeno que se manifiesta mediante gestos, percepciones y construye una memoria colectiva común que nos arraiga. Por ello, y retomando la perspectiva fundante de Mauss(1979) mencionada en el marco teórico, las particularidades de la idiosincrasia de una comunidad no son resultado de movimientos puramente individuales sino históricos, sociales y culturales.

Como se ha señalado, el Programa Lazos Comunitarios ha destinado diversos espacios para la convivencia y circulación de los bienes culturales de ambas comunidades. En el siguiente apartado abordo aquellos que involucran particularmente a la corporalidad: el taekwondo y el rikudim.

2.3. Taekwondo y rikudim: prácticas corporales en el Programa Lazos Comunitarios

La idea del cuerpo como el primero y más natural instrumento del hombre, planteada por Mauss en las primeras décadas del siglo XX (1936), fue retomada y problematizada con posterioridad por varios autores, entre los que se destacan Bourdieu (1990). De acuerdo con este autor, el cuerpo está siempre situado en un determinado contexto social y, por lo tanto, sujeto a las relaciones de fuerza y de sentido entre los grupos y las clases que lo componen. En ese contexto se producen habitus, que comprenden tanto la construcción de disposiciones, prácticas y discursos expresivos, así como la internalización y naturalización de los mismos constituyendo esquemas estructurantes(Bourdieu, 1990).

Desde esta perspectiva abordé el análisis de las prácticas de taekwondo y rikudim, las dos propuestas centrales del Programa Lazos Comunitarios que involucran la corporalidad y se proponen conjuntamente a las dos salas de 5 años involucradas, sumando un total de 60 niños

aproximadamente, en forma periódica (mensual o quincenal), durante 30 minutos cada una, comenzando siempre por taekwondo para finalizar con rikudim.

El Programa ha planteado un encuentro entre las raíces de cada comunidad y la actualidad a través de ambas prácticas, retomando así prácticas de sus antepasados, reviviendo rituales y transmitiendo a los niños su valor simbólico. En este sentido, podrían ser pensadas como un “camino de regreso” a la tierra de padres y abuelos, propuesta que en el marco del proceso de reterritorialización de ambas culturas parece recorrerse a través de una experiencia educativa.

En cuanto a las prácticas de taekwondo, de acuerdo con Mauss, pueden ser entendidas como técnicas corporales, definidas como una serie de “gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa”(1979:337). Por su parte, el rikudim como danza folclórica muestra la representación de patrones culturales y, según lo observado, considero que permiten expresar emociones individuales a través de la interpretación corporal de la música. Más allá de las diferencias entre el taekwondo y el rikudim, ambas traducen una “integración del movimiento y los sentimientos en el juego de la vida” (Le Breton, 2008:125) y, por este motivo, resultan fundamentales en el marco del desarrollo de un proyecto educativo de carácter intercultural. En este sentido, algunas preguntas fundamentales para encuadrar en análisis de dichas prácticas fueron: ¿cómo las experimentan y definen los niños?

En una conversación grupal entre los docentes y los niños se expresaba lo siguiente:

Docente: *-¿Cuando hacemos rikudim y cuando hacemos taekwondo, usamos los mismos movimientos?*

Niño J. Weitzman: *-No, ¡todo es distinto! Nada es igual. Rikudim es un baile y taekwondo es un arte marcial.*

Docente: *-¿Qué sucede al cuerpo cuando hacemos rikudim y cuando hacemos taekwondo?*

Niño ICA: *-Taekwondo es para moverse, con patadas y puños, para entrenar.*

Docente: *-¿Para qué es el rikudim?*

Niña J. Weitzman: *-¡Para bailar! ¡Bailar! me late el corazón.*

(Entrevista grupal en Jardín Weitzman, 7/10/2016)

En los apartados que siguen analizo cada una de estas prácticas.

2.3.1. “Taekwondo es para defenderse”

Al comenzar la clase, los niños adoptan una postura rígida ante la sola presencia del profesor. Se paran con pies juntos, los brazos junto al cuerpo, el torso erguido y aguardan la indicación del Sabomnim quien les habla en coreano y español. Se ubican nuevamente en filas mirándolo. El profesor muestra las prácticas desde el escenario y los chicos imitan, responden, gritan. Parecen divertirse. Algunas docentes coreanas se arrodillan para estar a la altura de ellos y acompañar la técnica.

(Notas observación de una clase compartida por ambas comunidades en ICA, Agosto 2016)

Las prácticas se desarrollaron en forma alternada en el salón de usos múltiples de ambas escuelas, el que se “convertía” en cada encuentro en una suerte de dojang²⁴ donde el maestro o sabomnim creaba cierto espíritu de camaradería recibiendo con calidez a los niños y docentes estableciendo además, pautas claras y precisas a respetar desde el inicio de la actividad. Encuadraba la práctica disponiendo conos de color y tras ellos debían formarse por grupos: a la izquierda del salón el Jardín Weitzman y, a la derecha, los alumnos del ICA. La clase comenzaba con un saludo en coreano y luego se iniciaba la práctica con ejercicios de elongación y estiramiento para preparar las articulaciones. Continuaba con una suerte de coreografía, a través de la exposición de técnicas y continuas combinaciones de patadas y golpes a objetivos imaginarios. El desarrollo de la práctica requería silencio para concentrarse o bien proponía gritar al unísono al ejecutar una patada. Inducía a revisar minuciosamente cada movimiento: el ángulo de los pies, la posición de rodillas y cadera, la distribución del peso corporal, la relajación o contracción del vientre, la disposición de la espalda y los hombros, la rotación de las muñecas y tobillos, la colocación de las manos y dedos y la mirada, siempre enfocada en un punto determinado.

La respuesta del grupo del ICA a las directivas del docente se mostraba fluida aunque requería en algunas oportunidades el llamado de atención. La respuesta del grupo de niños del Weitzman se modificaba en la

²⁴ Adaptación del término japonés dojo, término coreano con que se designa el espacio de práctica de artes marciales.

medida en que ponían más atención, observaban los movimientos, o bien reían cuando no los lograban. Ambos grupos se mostraban alegres, mantenían su ubicación en el espacio según lo planteado y trabajaban oportunamente en parejas, “mezclándose”, a la orden del profesor. Como fue antes mencionado, las docentes coreanas acompañaban las propuestas mientras que las del Weitzman observaban desde un lateral del salón.

Las observaciones y entrevistas a docentes y niños aportaron un conocimiento que, en lo personal, no tenía acerca de esta técnica corporal coreana.

La misma fue propuesta por un alumno del ICA quien así resumía lo que es para él el taekwondo, “*es para defenderse*”. Por su parte, Gonzalo Millán (2015:1) ubica al taekwondo dentro de las artes marciales coreanas definiéndolas como “historia en movimiento”. Entiende que ellas “movilizan corporalmente un repertorio simbólico y práctico de moralidad ética y sensualidad estética, complejo y distintivo de un pueblo” y entre ellas incluye también al gumdo.

En la primer visita a ICA (21/9/215), realicé una breve entrevista al “sabomnim”²⁵ quien expresó que la práctica de taekwondo busca la apropiación de técnicas de defensa y ataque basadas en secuencias de movimientos, centradas particularmente en puños y piernas, mediante el entrenamiento y la concentración. Según sus expresiones y confrontando con lo observado en la práctica, el taekwondo no se limita a desarrollar exclusivamente habilidades físicas de pelea sino que apunta a consolidar una disciplina basada en el entrenamiento del cuerpo y la mente promoviendo una actitud reflexiva y consciente acerca del recorrido del movimiento. Claramente, el instructor en las consignas ha adaptado esta intencionalidad al perfil de los niños de cinco años explicando mínimos detalles de la técnica, incorporando elementos lúdicos o bien promoviendo el silencio para concentrarse utilizando el humor, como cuando expresaba: “*en idioma coreano gib es boca, entonces gib cerrada!*”.

²⁵ Maestro de taekwondo en idioma coreano.

El diálogo entre lo observado, lo expresado por el sabomnin y los aportes de Millán, permite inferir que la práctica se constituye en la adquisición de un conocimiento corporal y mental destinado a desarrollar secuencias rápidas y precisas de movimiento. En consecuencia, durante el proceso de aprendizaje y mediante la práctica repetitiva se intenta, tal como menciona Graham, “pasar del pensar y actuar a una forma de acción con intencionalidad encarnada, mediante la incorporación de técnicas corporales reflexivas” (2013: 64).

Desde la perspectiva infantil uno de los alumnos del Jardín Weitzman planteó: “*Taekwondo es para moverse, con patadas y puños, para entrenar*”. En este sentido, ambos grupos coincidieron en sus apreciaciones en tanto remitían al entrenamiento, a la práctica del movimiento centrado en el uso de piernas y puños para defensa. No obstante esto, la observación de las prácticashizo posible identificar aquel aspecto ligado con la historia en movimiento mencionada por Millán, acerca deque transmite contenidos éticos y estéticos basados en la armonía del movimiento. Un ejemplo que ilustra este último aspecto fueron las indicaciones del sabomnimsobre el cuidado del propio cuerpo y del otro y también culturales, al mencionar su lengua y un “*nosotros*”, reiterados en sus palabras.



Imagen 10: Clase de taekwondo en ICA.

Una vez finalizadas las prácticas de taekwondo, comenzaban las de rikudim. Debido a que la dinámica y el movimiento de ambas disciplinas presentan diferencias observables, asiduamente me preguntaba ¿qué sucede con los cuerpos en ese pasaje? Al respecto, los niños del Weitzman expresaban:

Docente:-*¿Qué sucede con nuestros cuerpos al pasar del taekwondo al rikudim?, ¿Y con el movimiento? ¿Qué piensan?*

Joaquín:- *En taekwondo, nos movemos para defendernos.*

Camila:- *En rikudim, hay una música desde adentro que nos lleva a movernos. El rikudim, sale de acá, de la "la panza".*

Joaquín:- *En taekwondo no, sale de la patada. Igual después, todo el cuerpo se mueve junto.*

(Entrevista grupal, 2/11/2016)

Si bien queda mucho más por investigar para responder a esta pregunta, el pasaje del cuerpo desde una técnica corporal a un género performático pone especialmente en juego contenidos relativos a la interpretación, la emocionalidad, el manejo de los espacios, la fluidez en el tono muscular y en este caso, a libertad del movimiento.

Con la irrupción de música alegre y a todo volumen comenzaba la clase de rikudim, práctica que analizo en el siguiente apartado.

2.3.2. "Con el rikudim, me late el corazón."



Imagen 11: Bailando rikudim

Las clases de rikudim mostraron a ambos grupos utilizando el espacio total del salón de usos múltiples, mediante desplazamientos amplios y

circulares, individuales, grupales, en parejas o en ronda incluyendo a todas las docentes quienes por su parte, siempre me invitaron a participar. Esta vivencia me permitió experimentar, fundamentar esta observación y comprender la expresión que titula este apartado y revela lo que para una niña del Jardín Weitzman, esta práctica inspira.

Los desplazamientos en distintas direcciones, sin lugares preestablecidos permitían una fluidez en el movimiento y frecuentes expresiones de alegría al ritmo de la música mientras ambos grupos reconocían la propuesta coreográfica de la docente. Al comenzar la música, una docente coordinaba la práctica inicialmente desde el escenario e invitaba a una docente o niña del ICA a bailar junto a ella proponiendo movimientos en espejo o en frase musical utilizando saltos, giros, secuencias y una marcada gestualidad y expresividad que se contraponían a las observadas en la técnica anteriormente descripta. Las frases musicales y sus movimientos mantenían una estructura de diálogo, es decir, la docente mostraba la frase coreográfica y al gesto de “¡Ustedes!”, todos los chicos repetían. Ambos grupos evidenciaban atención y disfrute al bailar usando movimientos ya conocidos. En cada uno de los encuentros observados se mantuvo la dinámica descripta.

Los niños del Weitzman rápidamente se incorporaban a la práctica mientras que el grupo de ICA lo hacía observando los movimientos para luego integrarse repitiendo esquemas de movimiento. Cada grupo se integraba a la danza de manera paulatina y esto era respetado por las docentes de ambos grupos.

Las expresiones de niños y adultos revelaron un aspecto transformador de la práctica, el pasaje del taekwondo al rikudim empezaba a generar espacios para la risa compartida, los gestos de alegría, los abrazos e incluso algunos niños de ambos grupos seguían bailando aun terminada la clase. En este sentido, considero que mediante el lenguaje estético las danzas legitiman un orden cultural que este Programa se propuso visibilizar y también mantener “vivo”. Como ya he mencionado, los géneros performáticos, construyen vivencias que transforman a partir de la experiencia estética.

Si bien la imitación es un punto de partida en las prácticas coreográficas y en ello coincide con el taekwondo, el estilo de la propuesta docente ha propiciado la exploración libre del movimiento en diálogo con la música y el espacio, convirtiéndose en una vía para la expresión artística y la improvisación. Por su parte, el rikudim requiere instancias de formación técnica y coreográfica, pero tal como es planteado en este Programa, desde la producción creativa habilita un amplio espacio para la libertad del movimiento mientras resignifica patrones culturales.

En lo que he descripto y analizado hasta aquí, se confirma la relevancia otorgada a la corporalidad en las prácticas del Programa Lazos Comunitarios. Entiendo que los procesos cognitivos parten de la experiencia corporal, por lo que desde mi enfoque esta primacía debería extenderse a toda la propuesta pedagógica que se precie de referenciar al niño en los distintos procesos de planificación, implementación y evaluación docente.

“El cuerpo tan cercano y a la vez tan otro, no puede dejar de ser pensado en función de su inclusión en la enseñanza”.

Perla Jaritonsky (2016:137)

En síntesis, coincidiendo con Jaritonsky, la dimensión de la corporalidad en los primeros años de escolaridad adquiere características muy particulares que la tornan insoslayable.

Por otra parte, el taekwondo y el rikudim invitan a una reflexión acerca de las corporalidades en movimiento ya que ambas remiten a procesos migratorios situados en nuestro país, en la ciudad de Buenos Aires. Dicho escenario revela una diversidad intracultural relacionada con la dimensión transnacional de la transformación cultural que encarna (Citro, 2012). La dimensión y percepción de las corporalidades ha variado también en función del paso del tiempo, como he citado anteriormente. Así, las generaciones a las que pertenecen los niños que formaron parte del programa portan huellas de su cultura de pertenencia y de la cultura local mientras incorporan nuevas interpretaciones de sus contextos. Se han detectado gestos y recorridos que habitan en ambos grupos evidenciando sus diferencias culturales, ellos refieren a las diversas prácticas para la vinculación con un otro con quien se

comparten emociones, disposiciones, técnicas, actualizadas a través del movimiento y resignificadas en la experimentación en un nuevo aquí y ahora.

Mientras tanto, y tal como la Directora del Jardín Weitzman planteaba, han pretendido alcanzar así uno de los objetivos primordiales del Programa, esto es: *“dar a conocer la propia identidad y mientras reforzarla, mantenerla viva”* (Entrevista, 8/9/2015).

En el siguiente apartado, abordaré las implicancias de ciertos elementos del ámbito escolar que observados en el trabajo de campo revelan su incidencia en los procesos de aprendizaje.

2.4. Breveanálisis de los elementos que conforman el ámbito escolar observado

El niño pequeño se encuentra en una etapa de descubrimiento de las más variadas posibilidades corporales no sólo para hacer suyos los espacios, sino también para establecer contacto con los otros, consigo y con los objetos, eligiendo los gestos que mejor le sirvan para adentrarse en el camino de las sensaciones kinestésicas. Espacios, objetos, instalaciones, color, amplitud son elementos que inciden directa e indirectamente en los procesos de aprendizaje, influyen y condicionan las experiencias del niño. Su valor en la construcción del conocimiento, refiere al despliegue de los movimientos y las posibilidades de expresión, exploración y apropiación que ellos generan.

Asimismo, condicionan la experimentación de habilidades motoras y calidades de movimiento, el contacto con la naturaleza y la espacialidad y suconsecuente apropiación en los procesos de aprendizaje por parte de los niños. En lo que respecta a las instituciones involucradas en el Programa, la Escuela Weitzman posee un edificio histórico y el ICA, se ubica en uno relativamente nuevo; ambas muestran salas, galerías, salón de usos múltiples, sanitarios, comedor y patio descubierto (éste en el caso del Weitzman), todos ellos adecuados a los niños, luminosos y seguros.

Me referiré brevemente al tema de los espacios escolares debido a que registré en los niños de ambas instituciones un particular interés por ellos. Por este motivo, consideré necesario indagar en estas cuestiones

preguntándoles *¿Qué le pasa a nuestro cuerpo cuando llegamos a la otra escuela?* En ambos grupos surgieron las siguientes respuestas: *“amor, ganas de correr, emoción, desesperación por conocerla, curiosidad”*(Entrevista grupal, 7/10/2016). Mientras los niños del ICA se mostraban interesados en el parque, la huerta y el patio abierto del Jardín Weitzman, los alumnos de éste se sorprendían al llegar al teatro del ICA que era usado como SUM; ingresaban allí siempre corriendo y explorando su amplitud. Todos los chicos expresaron valoraciones relacionadas con el tamaño de las instalaciones, la curiosidad hacia los recursos didácticos, los juegos en el patio abierto o el contacto con la naturaleza en el caso de la huerta del Weitzman, las dimensiones y perspectiva desde el escenario del ICA. Estas actitudes fueron variando con el tiempo en la medida en que fueron apropiándose de los espacios y sus recursos. Siguiendo a Le Breton esta modificación podría adjudicarse a que *“la repetición de acciones lleva a una erosión del sentimiento de espesor y de la singularidad de las cosas”* (2008:93). Lo mismo sucedió conmigo, luego del año y medio de trabajo de campo, los espacios se hicieron familiares.

2.5. Conclusión

El cuerpo propio y del otro están definitivamente involucrados en la propuesta educativa y su implicancia muestra características particulares relacionadas con la gestión y administración de los cuerpos y desde la conformación del modo de ser corporal de docentes y alumnos del nivel.

En este punto, y según lo relevado, es necesario referir a los binomios de la escuela tradicional, esto es, las connotaciones de la pasividad/actividad que el movimiento transmite y el adulto o los niños perciben. En otras palabras, cuando un niño se muestra introspectivo o “quieto”, no necesariamente significa su inacción, en tanto su movimiento interno de exploración y conocimiento no puede ser medido en términos de unidades de tiempo, esto es, se trata de una vivencia personal que no puede ser calificada prejuiciosamente. Es necesario considerar esta perspectiva, en

tanto descriptora de una manera de transcurrir que interpreta modelos culturales y también, singularidades.

En cuanto a la dimensión cultural, son los gestos que habitan en la interfaz de los cuerpos los que han expresado disposiciones sociales y contenidos simbólicos propios de cada comunidad, haciéndose evidentes en el espesor de la corporalidad. El cuerpo es “el lugar” donde todo sucede, donde se sostiene y resignifica la existencia bienes culturales.

La diversidad, que por su parte se hace visible en la corporalidad, se traduce en diferencias que nos distinguen y los niños las interpelan, cuestionando prejuicios mientras avanzan hacia renovadas certezas siempre en movimiento, es decir, dinámicas y cambiantes.

El análisis de los datos producidos a partir del trabajo de campo en cuanto a la corporalidad infantil y adulta junto a sus voces y gestos, situado en el escenario de las prácticas del Programa Lazos Comunitarios, permitió detectar coincidencias, tensiones y oposiciones en el marco de la problematización de la materialidad de los discursos adultos y los gestos infantiles.

El niño improvisa su respuesta corporal en tanto acciona de forma efectiva y espontánea frente a una propuesta y su proceso de resolución corporal es inmediato. Por lo expuesto, la elección de dos prácticas eminentemente corporales como el taekwondo y el rikudimpromovieron un espacio de convivencia entre culturas, facilitando con ello construcciones genuinas e inmediatas en la interfaz de la corporalidad.

Los datos muestran la permeabilidad infantil a la convivencia, aun planteando tensiones y conflictos que con la mediación docente se transformaron en experiencias de aprendizaje. En cuanto a los adultos, en algunas oportunidades permanecieron en el plano de la coexistencia, lo que es funcional a un “deber ser” heredado y presente en sus perspectivas.

Finalmente, reafirmo que la diversidad es corporal, que las valoraciones y estigmatizaciones de los gestos tienen como punto de partida y de llegada a la corporalidad. De todos modos, los niños desde su modo de ser en el mundo, cuestionan los discursos preestablecidos, exploran su entorno, vivencian sus contextos, resignifican valores culturales heredados,

generando saberes que parten de la experiencia corporal y se inscriben en ella.

Capítulo 3

Análisis de las prácticas lúdicas y educativas del Programa Lazos Comunitarios. Paradojas y consistencias.

Introducción

“Es necesario entonces pasar del reino de las seguridades al reino de la ambigüedad, lo cual es muy difícil”.

Maestra de la sala de 5 años del Jardín Weitzman

(Observación participante, 1/10/2015)

En este tercer y último capítulo retomo las experiencias observadas en el Programa Lazos Comunitarios y analizo “las palabras escritas” referidas a las prácticas educativas. Es decir que indago en los objetivos y fundamentos del Programa y el Diseño Curricular de la C.A.B.A., los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y otras herramientas que impactan en sus prácticas y otorgan un marco de equidad en la diversidad de los contextos educativos. El pasaje desde y hacia ellas podría asimilarse a lo mencionado en la cita del epígrafe, revelando el tránsito implícito desde lo consensuado y “seguro” de la palabra escrita hacia aquello que instalado en la cotidianidad, conlleva al terreno de lo incierto, lo “ambigüo”, un espacio de tensiones y elaboraciones.

El análisis tiene el objetivo general de detectar la presencia de perspectivas relacionadas específicamente con la pedagogía intercultural en las prácticas educativas e identificar la relevancia otorgada al juego dentro del Programa ya que éste constituye un eje central de la educación en la primera infancia y un espacio de elaboración de las diferencias.

Considero que el respeto a la diversidad radica fundamentalmente en una cuestión de derechos, por ello incluyo entre las “palabras escritas” el plano jurídico imperante y pertinente a la infancia. Según el Código Civil y Comercial de la Nación Argentina, toda niña y todo niño son considerados personas físicas que gozan de “la aptitud para ser titulares de derechos y deberes jurídicos” (Art. 22). En consonancia con ello, la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 y la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) -

Ley N° 23.849- expresan con claridad la normativa tendiente a la efectivización de los derechos de la infancia. La perspectiva que propongo tiene como punto de partida la dimensión ética, dado que la ausencia de la misma vaciaría de sentido cualquier relación respetuosa con la alteridad.

Entiendo que esta dimensión ética compete todo adulto y educador involucrados con la infancia, es decir, son ellos quienes deben garantizar a todos los niños el pleno goce de los derechos sin exclusión alguna, efectivizando los derechos a la cultura, a la educación, a la salud y al juego de acuerdo con las normativas estipuladas. Esta obligatoriedad no sólo está asentada en la perspectiva de derechos humanos, sino también en la ley 23.592²⁶ que penaliza todo acto discriminatorio que atente contra el respeto a la singularidad.

Una pregunta fundamental es si el Programa Lazos Comunitarios tiende a la efectivización de los derechos a la educación, al juego y a la cultura normados en la CDN.

Dado que el contexto en donde se implementa el Programa es el ámbito escolar, es necesario presentar una breve descripción del mismo. La escuela es la institución que media entre los saberes propios de cada niño, los saberes de la comunidad y el desconocimiento. En este sentido, abre un trayecto en el cual operan la enseñanza que se ocupa de las prácticas, la didáctica en cuanto a cómo implementarlas y la pedagogía que las enmarcará desde la perspectiva de los procesos educativos. Estas instancias se articulan con los contenidos y objetivos consensuados para cada territorio, área del conocimiento y perfil de cada edad previstos en los diseños curriculares.²⁷

Por su parte, la relevancia del juego en el campo educativo está fundamentada desde múltiples concepciones dentro de las cuales se

²⁶ La Ley N° 23.592 ACTOS DISCRIMINATORIOS se refiere a medidas para quienes arbitrariamente impidan el pleno ejercicio de los derechos y garantías fundamentales reconocidas en la Constitución Nacional, sancionada y promulgada en 1988.

²⁷ En 1961 el Consejo Nacional de Educación promulgó los fines y objetivos de la educación preescolar. En 1967, se elaboró el primer currículum para el Nivel que no llegó a ponerse en vigencia debido al cambio de gobierno. En 1972, se elaboró el primer documento curricular para el nivel preescolar norma que rigió los Jardines de Infantes estatales y privados adscriptos de la entonces Capital Federal. (Sarlé, 2000)

destacan aquellas que lo han tomado como un derecho²⁸ de la infancia, como un recurso y contenido del proceso de aprendizaje, como contenido y, finalmente, como fenómeno cultural. El juego desde el punto de vista cultural se halla instalado en un lugar de privilegio dado que permite el desarrollo de competencias necesarias para los aprendizajes escolares; es, en síntesis, el espacio para la experimentación y en la acción transformadora mediante la cual el niño se apropia y resignifica los contenidos culturales particulares de los contextos que lo abrigan.

Los objetivos específicos que abordaré en este capítulo son: en primer lugar, indagar en los contenidos relacionados con el abordaje intercultural presentes en los lineamientos curriculares vigentes en C.A.B.A y en la Ley de Educación Nacional, en cuanto a las prácticas educativas estudiadas; en segundo lugar, identificar si el Programa Lazos Comunitarios se ajusta a las normativas vigentes respecto del acceso a los derechos a la cultura, al juego y a la educación.

Por lo expuesto, en los apartados que siguen analizaré las posibles tensiones entre los fundamentos del Programa Lazos Comunitarios y las prácticas observadas a través de los relatos de Ixniñxsy de las docentes, así como también de los registros de observación relevados en el trabajo de campo. Asimismo, describiré los contenidos del Diseño Curricular de C.A.B.A. y las premisas de la Ley de Educación Nacional relacionadas, particularmente, con la interculturalidad con el fin de detectar las paradojas y consistencias de la experiencia propuesta por el Programa.

3.1. El Programa Lazos Comunitarios: tensiones y consistencias entre sus fundamentos y sus prácticas educativas

“Esto es difícil, en principio implica un cambio en nuestra relación con los otros, un cambio que permita no ver al otro como “aparte””.

Entrevista a Directora del Jardín Weitzman, Marzo, 2015.

La institución educativa como instancia socializadora, compleja y dinámica, se construye en la coexistencia de una variedad de singularidades

²⁸ La Convención sobre los derechos del Niño menciona al juego en su artículo 31 observando que “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño y la niña al descanso y al esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

y saberes en permanente tensión y confrontación. En ella convive una multiplicidad de infancias que crean y reproducen significados relativos a sus contextos familiares, culturales y sociales. Asimismo, se convierte en un ámbito de disputas y resistencia, un lugar donde se construye la ciudadanía desde la más temprana edad.

El Programa Lazos Comunitarios refiere a infancias en movimiento, singularidades, saberes y recorridos propios de cada comunidad escolar en un espacio donde se observaron tensiones, conflictos y consensos. Desde su origen, según lo mencionado por las docentes de la Escuela Weitzman en las entrevistas, el Programa ha buscado la inclusión. Este propósito fue explicado a partir de la rememoración de su fundación y creación. De acuerdo con ella, en el año 2000 en la Escuela Tel Aviv de la Ciudad de Buenos Aires, la actual directora detectó la necesidad de fomentar la inclusión de niños con Síndrome de Down en la convivencia escolar. Once años más tarde, ya en el Jardín de Infantes de la Escuela Weitzman y con el formato de una propuesta inclusiva, nace el Programa Lazos Comunitarios modificando su objeto inicial pero preservando como eje central la idea de generar un espacio que incluyera la convivencia de la diversidad. Así, se orientaron hacia la integración cultural de distintas comunidades educativas procedentes de diversos movimientos migratorios pero geográficamente cercanos. La experiencia intercultural de entonces, propuso, tal como se expresa en el Proyecto Institucional elaborado en el 2011, reunir la población escolar de 5 años de los jardines de infantes de distintas comunidades para *“atender la realidad y las necesidades socioculturales de los niños que concurren al jardín, respetando el modelo cultural de origen, en cuanto a la manera de vivir y entender el mundo (las relaciones, la comunicación, la alimentación, la educación) y para que ello coadyuve a una mejor comprensión del mundo (sociedad) que los cobija”*.²⁹

Las docentes del Weitzman cuentan que en ese inicio pensaron: *“¿Por qué no incorporar en el espacio educativo las canciones que los chicos saben, los juegos que juegan, las poesías que les gustan, las historias que*

²⁹Ver punto 6 en anexos.

cuentan, los dialectos o idiomas que hablan, las habilidades y tecnologías apropiadas que tienen y manejan, las formas organizativas “espontáneas” que además demuestran ser exitosas? Arrancar desde lo que el otro trae implica un respeto hacia su propio ser y saber, que tendrá como correlato la misma actitud para lo que nosotros propongamos” (Entrevista realizada a la Coordinadora pedagógica de la Escuela Weitzman; Abril, 2015).

Según sus testimonios, la intención inicial fue “*no ver al otro como aparte*”. Considero que esta simple consigna expresa una valorable actitud inclusiva, pero acercarse a los propósitos planteados por ella requiere un gran desafío: un proceso de convivencia planificado y sostenido sistemáticamente a lo largo del tiempo. Tal como la Directora ha mencionado en la entrevista inicial del trabajo de campo (marzo de 2015), esta convivencia “*puede ser difícil*” y de hecho generó sucesivos encuentros y desencuentros. Entiendo que muchos de ellos podrían ser explicados en función de los distintos modos de gestionar de los actores involucrados, los cuales expresan sus diversas formas de pensar, valorar, sentir, percibir, organizar y reproducir lo real y lo imaginado que son particulares de cada comunidad.

Como he citado en el capítulo anterior, en los relatos de los adultos de las comunidades entrevistadas (coreana y judía) subyace una clara necesidad de permanencia no sólo de sus bienes culturales, sino también la promoción de una actitud de recíproco respeto de las singularidades de cada uno de los grupos que se reunieron.

No obstante ello, el análisis de los registros de observación y las entrevistas realizadas pusieron de manifiesto la presencia de paradojas entre lo pensado, lo planificado y las actividades desarrolladas en el marco del programa. Un ejemplo ilustrativo de ellas es la incongruencia en el uso que se le otorga al término “tolerancia” en los fundamentos del programa:

1) “*Distintas manifestaciones en nuestra sociedad nos muestran la necesidad de **educar en y para la tolerancia.***”

2) “*Desde este punto de vista el cambio a la opción intercultural, propone enseñar a las nuevas generaciones a respetar el derecho que tienen los otros a ser diferente. **Tampoco se centra en la tolerancia.***”

Porque esta implica una posición de poder: toleramos aquello que podríamos no aceptar, es decir tolera el que puede.”

A pesar de esta incongruencia, pude observar que el contenido de los relatos, la propuesta general, las consignas de las actividades grupales y los recursos didácticos elegidos remiten a la segunda opción citada. Asimismo, la “tolerancia” asume la presencia de una relación asimétrica entre distintas posiciones de poder lo que además, supone la presencia de subalternidades resultantes de procesos hegemónicos. Pensar en “educar en y para la tolerancia”, (la primera acepción mencionada en la cita), no sólo distaría del respeto como elemento básico de una propuesta educativa equitativa, sino que también se opondría al sentido ético de la enseñanza. Confirmando esta mirada, recuerdo que en una de las entrevistas iniciales, las docentes del Weitzman mencionaron su deseo de “*desterrar la tolerancia*”, expresión a la que adherí espontáneamente. Para Freire, por el contrario, la tolerancia podría pensarse como una virtud, en tanto el desvalor no está en ella sino en la hipocresía; esto implica que considera que ésta se construye una como opción político-democrática para convivir con lo diferente, mientras que aceptar o “consentir aquello que me repugna” sería hipócrita (2009:78). Evidentemente este debate aún mantiene su vigencia en el quehacer educativo y ofrece renovadas tensiones.

Con respecto a la evolución del Programa, la indagación indica que se fue transformando en el marco de la dinámica propia de una experiencia educativa infantil, esto es, interpretando los tiempos de los niños, de las instituciones y adecuándose a las posibilidades de cada comunidad. Un indicio de esas transformaciones son las modificaciones en los nombres otorgados al Programa, las cuales reflejan las variaciones en los sentidos adjudicados al mismo. Inicialmente fue denominado “Lazos por la diversidad”; luego “Lazos comunitarios, conociéndonos a través del otro” y, actualmente, recibe el nombre de “Estrechando vínculos”. Considero que las diferentes denominaciones se corresponden con una profundización y consolidación del vínculo que progresivamente unió a las distintas comunidades.

El apoyo de diversos organismos resultó fundamental para el sostenimiento del programa en sus discontinuidades y encuentros. Entre las entidades que lo avalaron se destacan las autoridades distritales de la DIGEP que interpretaron su valor simbólico y afirmaron la necesidad de establecer vínculos entre espacios educativos formales de distintas culturas. Además, el Programa fue reconocido por el Gobierno porteño, la Delegación de Asociaciones Israelitas Argentinas (DAIA) y el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), lo que se ve documentado en las notas periodísticas y cartas de autoridades que constan en anexos. Los relatos dan cuenta de la importancia que cobraron estos reconocimientos potenciando la sinergia entre los distintos organismos involucrados en una propuesta educativa intercultural.

Con respecto a las consistencias detectadas, vale destacar que el concepto de cultura como un fenómeno inacabado, dinámico y susceptible de intercambios y resignificaciones, transversaliza toda la propuesta y está implícito en cada actividad. Las docentes consultadas explicaron que se instaló como principio y fin del Programa debido al fuerte valor simbólico que cada comunidad desea preservar y fortalecer de sí mismas. En este sentido la directora expresó:

“Para poder recibir aportes, tenemos que dejar de ver nuestra cultura como algo completo, acabado, algo se puede desintegrar con el contacto de otros. Tenemos que pensarla como formando parte de un proceso, en el cual constantemente se desechan algunas cosas y se incorporan otras nuevas.”

Entrevista a M. Diner, Directora del Jardín Weitzman. Abril, 2015.

La cita precedente sugiere el dinamismo de los procesos inacabados, los que se evidencian en el desarrollo del programa entre negociaciones y conflictos, distintos posicionamientos, intereses y posibilidades particulares de cada escuela.

El trabajo, según lo descrito por la directora, la coordinadora pedagógica, la secretaria y otras docentes, *“fue arduo, se complicaba ir y venir sin concretar, sin definir encuentros ni acciones”* ya que las comunidades convocadas mostraban quiebres y continuidades que dificultaban el sostenimiento de la interacción (Entrevista inicial, 8/9/2015). Entre los factores detectados que produjeron conflictos, citaron algunos de

carácter tangible, como es la distancia geográfica entre las escuelas (sucedió con el Instituto Incorporado a la Colectividad Helénica situado en Julián Álvarez 1030), cumplir horarios de encuentro previstos o las dificultades para definir agendas de trabajo, cuestión que en el caso de ICA se produjo en forma reiterada debido a otros compromisos institucionales. No obstante ello, las entrevistadas describieron también otros factores que oficiaron como facilitadores de sus encuentros, por ejemplo, el hecho de reunirse a desayunar compartiendo comidas típicas como en el caso de las actividades realizadas con la comunidad armenia, permitió descubrir que se preparaban de modo similar. Asimismo esta situación promovió posteriores intercambios entre las distintas comunidades, por ejemplo, en una merienda compartida los niños dialogaban así:

“Mi comida es más rica”; “la otra comida es rara”; “no, es distinta”; “no sabemos cómo se hace”; “yo como mi comida porque es la que me gusta” (Observación, 30/11)15)

Construir una propuesta educativa implica además, revisar gestos y valoraciones implícitas. El siguiente fragmento de los fundamentos del Programa Lazos Comunitarios refiere a estigmatizaciones y, particularmente, a las asociaciones entre rasgos físicos y marginalidad o pobreza y su consecuente actitud discriminatoria:

“... Mario Margulis puntualiza que “las situaciones de prejuicio y rechazo que hoy se observan en nuestra ciudad -Buenos Aires-, no se centran en grupos diferenciados solamente por una clara identidad étnica. Es verdad que se mencionan rasgos de orden étnico (bolivianos, migrantes del interior) y distinciones ubicadas en el plano del cuerpo (como las que dieron lugar al mote de “cabecitas”), pero la discriminación se dirige, sobre todo, hacia algo más complejo: a elementos de orden socio-cultural que vinculan tales rasgos con la pobreza y la marginalidad. Se trata de una discriminación no reconocida, vergonzante...” Proyecto Institucional de la Escuela Jaim Weitzman, año 2011.

Con respecto a estas valoraciones, es donde entiendo que el Programa muestra paradojas. Es el caso de lo expresado por una docente del Jardín Weitzman al llegar con su grupo al ICA:

“Es una cultura diferente”, “hay mucho olor a ajo a veces, hoy por suerte, zafamos, el chico de seguridad que nos acompaña se queja bastante porque bueno...hay un olor terrible acá! Por suerte hoy no.”(Observación participante 21/9/2015)

Estas conceptualizaciones pueden relacionarse con lo expuesto por Mera (2010) quien expresa que a, partir de 1984, surgieron gestos de

rechazo a la colectividad coreana que se materializaron, inicialmente, en el desprecio público ante a la irrupción de sus comercios o, en especial, por el desagrado hacia el olor característico de sus comidas y de sus espacios. La situación descrita, por iniciativa de la Directora del Jardín Weitzman, fue posteriormente tomada en un Taller de Filosofía con el fin de revisar los olores propios de la escuela y cuestionar expresiones descalificadoras. De este modo, con la participación de Ixsníñxs, lograron acordar que cada comunidad construye sus espacios con “olores diferentes” de modo que los que para algunos resultarán familiares y agradables, no necesariamente serán apreciados de igual manera por otros. Este espacio resultó apropiado para poner en palabras las percepciones y analizar actitudes despreciativas hasta entonces encubiertas o proyectadas en otros.

Con respecto a mi inquietud acerca del recorrido del Programa para conocer trayectos en los que se han gestado consistencias y paradojas, las docentes, visiblemente emocionadas durante la primera entrevista (ya citada), mostraron y recordaron los inicios tomando como referencia los contenidos de su página web:

“En el 2011 lanzamos nuestro proyecto “Lazos comunitarios, conociéndonos a través del otro” que nos permitió realizar un intercambio cultural y social con las comunidades: coreana, japonesa, helénica, vasca y armenia. Conocimos la música, la danza, las comidas típicas, los símbolos y su literatura.”

En el salón de usos múltiples de su Jardín se exhibe uno de los trabajos grupales realizados inicialmente con las comunidades mencionadas; el mismo incluye símbolos propios de cada una de ellas y los de nuestra Nación (ver imagen 13).



Imagen 13: Encuentro con padres en el Programa Lazos Comunitarios.

Fuente:<http://weitzman-orjadash.org.ar/lazos-comunitarios>

Cabe destacar que en los materiales de difusión, las carteleras y las producciones grupales de niños y docentes se observa la referencia constante a la argentinidad a través de imágenes relacionadas con el tango, personajes creados por García Ferré³⁰, sitios porteños o el mate, entre otros. Oportunamente pregunté a la Directora: “¿Por qué García Ferré?” y me respondieron: “Porque hay que partir de las cosas nuestras”. Esta decisión se enmarca, tal como menciona Olmos, en la necesidad de operar en “zonas de contacto” para “educar en cultura”, lo que permite instalar la propuesta didáctica en forma contextualizada. Coincido con su aporte porque, tal como él plantea, “no hay educación sin cultura, simplemente porque ésta es la matriz, el marco, el contenido y el fin de todo proceso de formación humana”. De este modo, la “educación es siempre emergente de una cultura” y las experiencias educativas observadas, así lo muestran (Olmos, 2003:16).

Las autoridades del Jardín Weitzman expresaron que, entre el año 2012 y 2015 mantuvieron contactos fluidos con las comunidades mencionadas en el contexto del Programa. Finalmente, en el 2014, se abocaron a profundizar lazos con la comunidad coreana dado que las otras no se mantuvieron receptivas. Hasta la fecha, y a pesar del alejamiento de la

³⁰ Manuel García Ferré fue un artista gráfico, historietista, autodidacta y animador español, radicado en Argentina desde los 17 años, país donde desarrolló su carrera. Su obra se orientó al público infantil creando famosos personajes como Anteojoito, Hijitus, Larguirucho, Petete y Calculín, protagonistas de sus dibujos animados.

Directora del Jardín de ICA quien se hallaba muy involucrada con la propuesta (situación cuyo motivo desconozco y sobre la cual no me brindaron información), sostienen encuentros mensuales a pesar de que entre ellos *“últimamente no hay mucho intercambio como sí lo había inicialmente”* (Entrevista realizada a la Secretaria del Jardín Weitzman, 15/9/2015).

La necesidad de establecer lazos entre ambas comunidades partió de la lectura de que *“los niños viven en una sociedad cada vez más heterogénea”*. Al respecto, García Canclini, sostiene que *“al aumentar la heterogeneidad e inestabilidad de referencias identitarias se incrementa la incertidumbre filosófica y afectiva”*(2004:162). Para abordar esa incertidumbre, el equipo del Jardín Weitzman investigó distintos aportes bibliográficos provenientes del campo de la pedagogía crítica (Morin, 1999) y de la educación intercultural (Maturane,1992; Olmos, 2003y Walsh, 2009) para definir objetivos, analizar variables, generar espacios inclusivos, planificar la dinámica apropiada para imbricar elementos culturales (materiales, contenidos, recursos) y, además, sostener un marco teórico pertinente que le otorgara sentido a este andamiaje.

Para definir el último aspecto enumerado tomaron la obra de Edgar Morin (1999) y su planteo del conocimiento basado en el llamado *“Pensamiento Complejo”*³¹. Este concepto propone un abordaje ético para la observación de los procesos sociales; en él se imbrican contenidos filosóficos, aportes de las ciencias, creencias religiosas y valores de distintas culturas que consideran al sujeto como una compleja unidad de la naturaleza humana. Para Morin, dicha unidad se desintegra si la propuesta educativa parte de la segmentación en disciplinas. Debido a ello postula que la educación debe articular la unidad y la diversidad de la especie humana en una complejidad multifacética. Así, la unidad humana contiene intrínsecamente los principios de sus múltiples diversidades por lo que es necesario *“comprender lo humano desde la unidad en la diversidad”*. La

³¹Según este autor, el conocimiento debe enfrentar la complejidad, es decir, al entramado de elementos diferentes e inseparables que constituyen un todo. Se presenta como un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados encarnando la *“paradoja de lo uno y lo múltiple”* (Morin, 1999:17).

educación, entonces, debe formar sujetos en la unidad/diversidad en todos los campos del conocimiento³². Tal como plantea el autor, una experiencia educativa no es “un logro acabado, sino más bien un proceso que en su devenir mismo, marca un rumbo cognitivo en el que somos invitados a participar”(Morin, 1999: 25). Entendida la escuela como espacio inclusivo para la construcción de conocimientos, es fundamental facilitar la conceptualización de la realidad por el camino de la experimentación de verdades no acabadas y a través de la participación activa. Esta vía legítima de la producción de conocimiento, se tensiona con históricas paradojas, difícilmente superadas ya que están materializadas en nuestros cuerpos y son heredadas de la educación tradicional; ellas refieren a los binomios que llevaron a escindir cuerpo y mente, emoción y razón, materialismo e idealismo, pasividad y actividad, los que “se han acomodado en nuestros cuerpos y son parte de ellos” (Milstein; 2013: 148).

Esta mirada acerca de la diversidad puede ponerse en diálogo con la de otro pensador central en la perspectiva de la educación a la que adhiero. Me refiero a Paulo Freire, quien considera que la capacidad creadora se acrecienta tanto más integralmente se viven las prácticas educativas. Estas concepciones pueden articularse también con la multiplicidad de interacciones que, para Novaro (2011), caracterizan el hecho educativo. La heterogeneidad, integralidad y multiplicidad que le son propias, habilitarían a la incertidumbre, una cualidad que desde la perspectiva de Morín resulta una oportunidad para articular el orden y el desorden. La incertidumbre a la que aluden algunos relatos, tanto de los educadores como de los niños expuestos en el capítulo anterior, pueden ser interpretados como espacios para provocar nuevas experiencias de conocimiento.

Hasta aquí he considerado el origen, marco teórico, desarrollo, integralidad y complejidad de las prácticas educativas para dimensionar la evolución del Programa Lazos Comunitarios. Con respecto a capacidad de

³²El análisis de la teoría de Edgar Morin, a la que refieren reiteradamente las docentes entrevistadas en el Jardín Weitzman, merece un profundo análisis que por su extensión realizaré en futuras indagaciones.

sostenerse a lo largo del tiempo, entiendo que la misma se encuentra en riesgo si, tal como lo expresaron las representantes de ambas escuelas, se acentúa la disminución de los intercambios y se extienden las fechas entre los encuentros. En otras palabras, podría ponerse en cuestión la permanencia de la propuesta intercultural para ser paulatinamente reemplazada por una coexistencia ocasional, situación que impondría un abordaje multicultural.

Si bien se plantean nuevas preguntas y posibles debates para revertir estos obstáculos, considero que las prácticas educativas observadas posibilitan la transmisión y la apropiación de conocimientos y valores culturales en el marco de prácticas educativas innovadoras y tendientes a construir una actitud respetuosa hacia las diferencias. Simultáneamente, se producen espacios para transitar conflictos generados por las complejidades intrínsecas a la alteridad.

En el próximo apartado presento una modificación sustancial planteada hacia fines del año 2016, cuando ambas escuelas decidieron agregar una propuesta didáctica mensual: períodos de juego libre en el patio escolar. Sin dudas, las docentes sabían que allí sucederían nuevas y valiosas oportunidades para la convivencia.

3.2. “El juego abre, libera, une, tiene al otro en cuenta, propicia el intercambio, el apoyo”

El contenido de la expresión que titula este apartado, formulada por una docente del Jardín Weitzman (entrevistada en abril del año 2016) sintetiza mi inquietud de analizar los vínculos entre las prácticas lúdicas observadas y las conceptualizaciones del juego como ámbito de producción de saberes y de prácticas transformadoras. Este apartado está centrado en el análisis de dichas relaciones.

La relevancia del juego en el campo educativo está fundamentada desde múltiples concepciones entre las que se destacan aquellas que lo han tomado como un derecho de la infancia, como un recurso y como contenido de las prácticas pedagógicas y finalmente, como fenómeno cultural. El juego

desde el punto de vista cultural se halla instalado en un lugar de privilegio dado que permite el desarrollo de competencias necesarias para los aprendizajes escolares; es, en síntesis, el espacio para la experimentación y la acción transformadora mediante la cual el niño se apropia y resignifica los contenidos culturales particulares de los contextos que lo abrigan.

Diversas disciplinas que han investigado el mundo lúdico para definir qué es el juego desde diversas perspectivas, coinciden en que se trata de una dimensión esencial de la vida humana presente en sus diversas etapas y aspectos, un campo íntimamente vinculado con la facultad simbólica del niño y del adulto que le permite elaborar los contenidos de su realidad interna y externa. Asimismo, comparten la identificación de determinados factores que lo caracterizan, por ejemplo, la autonomía, la libertad, la metáfora, las reglas, el distanciamiento de la vida corriente y su carácter efímero (Huizinga, 1938; Scheines, 1998; Sarlé, 2008; Enriz, 2014).

Huizinga (1998 [1938]), autor del clásico "Homo Ludens" elaboró un abordaje teórico que remite el origen de la cultura al juego; esto significa que la cultura inicialmente se juega y, luego, se desarrolla en su estructura con el impulso vital del juego y como juego. De este modo, a medida que ésta evoluciona se hace más compleja pero el juego nunca deja de permanecer como trasfondo de los fenómenos culturales, inscribiéndose en la dimensión simbólica del ser humano.

Para Huizinga, el juego es una matriz que les permite a los niños entrar a la cultura de una manera natural, reponiendo contenidos y tradiciones que se transmiten de generación en generación. Este aporte remite a la situación observada en el final de una merienda compartida por ambas escuelas, donde –ya en el marco de cierta dispersión– una alumna del Jardín Weitzman y otra del ICA se apartaron para jugar a “tomar el té”, sentadas en el extremo de una larga mesa mientras conversaban:

Alumna del Weitzman: -“¿Sabés que yo en RoshHashaná comí cosas ricas?

Alumna del ICA: -¿Qué comieron?

Alumna del Weitzman: -Manzana con miel y jalá

Alumna del ICA: -¿¿Qué es jalá?

Alumna del Weitzman: -Es una torta redonda. ¿Querés que te cuente porqué es redonda?

Alumna del ICA: -Bueno.

Alumna del Weitzman: *-Porque significa que un año termina y otro comienza. También comemos mucha miel para que sea un año dulce.*³³

(Observación participante 2/11/2015)

Un viernes por la tarde, las docentes del Weitzman me invitaron a compartir una ceremonia propia de ese día de la semana y luego el jalá. Ubicaron una mesa en un lateral de la sala, dispusieron los elementos según indica la tradición y los niños -con evidentes signos de respeto- repusieron lo que “los adultos” hacen en ella. Allí, juego y tradición estaban absolutamente imbricados. Uno subyacía en el otro en tanto los niños y niñas se desenvolvían “como sí” fueran adultos, es decir, respetaban las reglas y la estructura de la ceremonia (incluso considerando las acciones esperables para el hombre y la mujer) y se mostraban inmersos en una situación que parecía alejarse del “aquí y ahora” de la sala del Jardín.

Según una docente coordinadora del ICA, *“Los intercambios se dan entre las dos comunidades para jugar libremente, con juegos reglados o para compartir talleres”* (Septiembre de 2015). La mención precedente hace inteligible la secuencia de juegos observados en el patio del Weitzman.³⁴ Allí el espacio lúdico parecía ofrecerse ante los ojos del niño, vacío y dispuesto para que él lo ocupe, jugando libremente. Graciela Scheines (1998), filósofa argentina y referente ineludible en el tema de la actividad lúdica infantil, entiende que el niño ocupa ese espacio desplegando su subjetividad, yendo y viniendo entre lo imaginado y lo real, entre aparentes sinsentidos, creando tramas a partir de su imaginación, instalando así una construcción lúdica única e irrepetible.³⁵

El juego en el patio del Weitzman, se mostraba del siguiente modo:

³³ La miel es un antiguo símbolo de la inmortalidad y de la verdad. La primera pieza de jalá – que generalmente se cuece en una forma redonda para el día de fiesta – se sumerge en miel. La creencia señala que la dulzura no sólo debe estar en nuestra comida en RoshHashaná, sino también estar en el estado de ánimo y el temperamento (Jabad.com)

³⁴ Durante el período observado no se incluyeron entre las actividades juegos reglados o juegos de construcción.

³⁵ Para Scheines (1998: 14), el juego “... no es una actividad como cualquier otra. Es tan mágica como un ritual, ata y desata energías, oculta y revela identidades, teje una trama misteriosa donde entes y fragmentos de entes, hilachas de universos contiguos y distantes, el pasado y el futuro, cosas muertas y otras aún no nacidas se entrelazan armónicamente en un bello y terrible dibujo. Jugar es abrir la puerta prohibida, pasar al otro lado del espejo. Adentro, el sentido común, el buen sentido, la vida “real”, no funcionan. La identidad se quiebra, aparece en fragmentos reiterados de uno mismo. La subjetividad (acostumbrada a estar sujeta, sumergida y subyugada) se expande y se multiplica como conejos saliendo uno tras otro de una galera infinita”.

Lxsniñxsde ambos grupos se desenvolvían libremente, integrándose sin distinciones, conversando con fluidez, ordenándose entre ellos para subir al tobogán, reuniéndose en un sector sentados en el piso, dialogando y mirándose a los ojos, interactuando, visitando la huerta junto a los juegos, compartiendo el cuidado por las plantas. Las docentes y yo permanecíamos observando el juego sin intervenir.(Notas observación 13/11/2015)

Para Scheines (1998), tal como tuve la posibilidad de observarlo, jugar implica fundar un orden. La libertad invadía el patio de juegos pero no excluía la presencia de reglas, algunas conocidas y otras consensuadas para la ocasión. Los niños acordaban para ordenarse y usar los juegos, respetando las consignas de seguridad, especialmente en las trepadoras o el tobogán, compartiendo el cuidado de la huerta o respetando la orden de agruparse “de la mano” a la hora de volver al SUM. En este sentido, y tal como observa la autora, no debe confundirse el juego con una actividad desordenada.

También en Argentina, Patricia Sarlé(2008) ha realizado aportes para la problematización del juego. Desde una perspectiva psicológica, remarca su potencialidad intrínseca en el desarrollo infantil, especialmente en la edad que ocupa nuestro caso, los 5 años. En la simbolización que lo caracteriza, se alternan medios y fines propios de su naturaleza, facilitando la vivencia de la diversidad y la resolución de conflictos de una manera más flexible que fuera de él, otorgando incluso la posibilidad de “volver atrás la historia”. Por lo expuesto, la metáfora del juego permite desarrollar la capacidad humana de interpretar la realidad teniendo en cuenta su estrecha relación con el ámbito de lo simbólico. Paulatinamente, en el lapso de juego en el patio, los niños preguntaban, reflexionaban, atravesaban conflictos y los resolvían propiciando nuevas experiencias. El siguiente registro tomado durante el juego libre en el patio, cerraba la conversación de un pequeño grupo de niñxsde ambas escuelas que retomaban el tema del taller precedente. En él se muestra cómo se transita la diversidad de un modo particular y diferente al del adulto:

“Todos nosotros somos parecidos y distintos, lo que pasa es que nos parecemos más a nuestros padres. Nada más.”
Alumno de ICA (13/11/2015)

Como experiencia formativa, en el marco de la interacción con el medio y con los otros, el juego permite poner en circulación saberes dentro de la estructura misma del juego y resignificarlos mientras “aparece lo identitario” (Enriz, 2014:30). En una entrevista con ambos grupos donde surgió el debate acerca de los “roles femeninos y masculinos” en la vida familiar que ilustra esta dimensión del juego:

Alejandra: *-¿Cuáles son las comidas que más les gustan? ¿Saben cómo se preparan?*

Alumnodel Weitzman: *-Yo no.*

Alumnadel ICA: *-Yo sí, cocino sopa y fideos.*

Alumno del Weitzman: *-Yo no cocino nada porque no soy una nena.*

Alejandra: *-¿Quiénes cocinan?*

Alumno del Weitzman: *-La única que cocina en mi casa es mamá.*

Alumna del ICA: *-¿Y tu papá?*

Alumno del Weitzman: *-¡No, no! Sólo Mamá, ella es una amor y cocina muy rico.*

Ana, Maestra del ICA: *-Priscila, David, ¿quién cocina en casa?*

Alumna del ICA: *-Mamá, hace fideos con pescado.*

Continúan hablando en coreano y la maestra traduce: *-David, ¿y tu papá?*

Alumno del Weitzman: *-Mi papá es varón, cocina muy rico y además es carnicero.*

Notas observación, Octubre 2016

Como señaló Enriz (2014), la intención de lograr un registro minucioso de las prácticas lúdicas me ubicó en el transcurso del trabajo de campo ante dificultades diversas. Estas mismas respondieron tanto a las particularidades de los diálogos que los niños establecían entre sí, así como a la situación que ellos creaban para mantenerlos y la complejidad y simultaneidad de los mismos. Dichas características, sobre las cuales procuré no intervenir ni invadir, indujeron una observación en forma fragmentaria de lo sucedido.

Por todo lo expuesto, puede pensarse que el mundo real de la escuela –que excede ampliamente el universo físico circundante– es una construcción social donde las creaciones culturales se juegan y adquieren un sentido particular en los aprendizajes en virtud de las “coordenadas sociales e históricas que determinan su configuración” (Diseño Curricular C.A.B.A., 2016:26). Esta cita, anticipa el tema del próximo apartado en el cual describo y analizo los contenidos propios del Programa y su correspondencia con el mencionado diseño.

3.3. “No puede ser que las comunidades sean guécticas, que no haya conocimiento unas de otras” (Directora Jardín Weitzman, Entrevista septiembre, 2015).

Como he mencionado precedentemente, en los jardines de Infantes (así como en todas las instituciones educativas) transcurren múltiples procesos de construcción identitaria donde se afirman, resignifican, apropian, rechazan y confrontan una gran pluralidad de repertorios culturales. El desafío que se presenta ante dicho escenario se traduce en la pregunta ¿Cómo dar lugar a todos ellos? Un principio para lograrlo, tomando entre otros fundamentos la afirmación que titula este apartado, es disponerse a la inclusión en la comunidad educativa desde el conocimiento mutuo y respetuoso.

Una condición para lograr lo anterior, depende de la trascendencia que el sujeto enseñante imprime en el proceso de aprendizaje, ya sea desde su disposición personal hacia el niño, así como hacia la propuesta didáctica que promueve. En ella, los contenidos deben ser lo suficientemente significativos no sólo para dar lugar a los diversos repertorios propuestos, sino también para garantizar la igualdad de oportunidades propias de una formación integral. Debido a ello, para poder ser implementada adecuadamente, exige la problematización de la comunidad donde se instala y la reflexión para instrumentarla. Asimismo, la integración de la diversidad en una propuesta educativa, supone la apropiación de los distintos modos de actuar, de pensar y de relacionarse, un proceso relevante para aprender y seguir aprendiendo a lo largo de las trayectorias escolares.

En cuanto a los contenidos del Programa y sus vínculos con los correspondientes al Diseño Curricular establecidos para la C.A.B.A, según expresaran las autoridades del Jardín Weitzman en las primeras entrevistas realizadas en los meses de septiembre y octubre de 2015, refieren a:

“Yo soy yo, igual y diferente: La identidad. ¿Quién soy? ¿Qué son los documentos? Tenemos derecho a vivir, desarrollarnos íntegramente y a recibir protecciones especiales. Somos chicos y tenemos derechos: los derechos de los chicos. El rechazo y la aceptación: semejanzas y diferencias. La observación y la escucha. Las normas de cortesía y de agasajo. Tenemos derecho a expresarnos, comunicarnos y participar de la vida de nuestra comunidad (escolar): Aprendemos sobre la Argentina, Corea e Israel, sus características geográficas, históricas y culturales (Tradiciones y costumbres de

*grupos diferentes, creencias, lengua, leyendas, danzas, comida, música y arte).
Aprendemos a votar.”*

Estos contenidos podrían vincularse con propósitos del Diseño Curricular para los niños de 4 y 5 años de la C.A.B.A que reflejan que los alumnos “aprenden a conocer y a utilizar los saberes que les facilitarán su integración a la cultura” de su tiempo y su contexto:

- “Generar un clima de afecto y confianza que propicie la construcción de la identidad de niños en un marco de convivencia, integrando y valorando en la tarea educativa, sus culturas, sus lenguajes, sus historias personales, promoviendo al mismo tiempo la pertenencia a la comunidad local y nacional.”
- “Brindar oportunidades para acceder a diversas producciones culturales: música, danza, literatura, pintura, escultura, cine, teatro, ferias populares, museos, etc.”³⁶

Por otra parte, corresponde mencionar que la modalidad de “taller”, como dinámica grupal seleccionada por el Programa, también se encuentra prevista en el Diseño, precisando, entre otras, las siguientes características:

- “Permiten el trabajo en grupos heterogéneos, redundando en una mayor comunicación entre niños de diferentes grupos.
- Posibilitan desarrollar secuencias completas de actividades (compartir y analizar un video).
- Se planifican previamente pero atienden a “las nuevas ideas que se abren”.³⁷

A partir de la comparación de ambos contenidos se puede inferir que la propuesta didáctica y la modalidad elegida para la experiencia educativa intercultural investigada, apuntan a lo esperado desde los lineamientos curriculares para esta edad y se corresponden con lo pautado en el Diseño Curricular de la C.A.B.A.

Asimismo, la lectura de dicho Diseño permite detectar que focaliza su mirada en las diferencias físicas y de género. En relación con ello, si bien el plano cultural impregna la propuesta pedagógica, presenta un vacío en cuanto al tratamiento de las singularidades relacionadas con la etnia, la religión, la nacionalidad u otras categorías propias del campo cultural.

El Diseño Curricular porteño se corresponde con lineamientos curriculares nacionales. En cuanto a la perspectiva intercultural, los NAP

³⁶ Diseño Curricular para la Educación Inicial, Gobierno de la C.A.B.A. Secretaría de Educación. Dirección de Currícula. Año 2000. Propósitos para las salas de 4 y 5 años. Pág. 25.

³⁷ *Ibid.* pág. 36

para el Nivel Inicial proponen “asumir un enfoque intercultural que privilegie la palabra y dé espacio para el conocimiento, valoración y producción cultural de poblaciones indígenas del país y de las más variadas formas de expresión cultural de diferentes sectores en poblaciones rurales y urbanas.” (NAP, 2009:9)

En función de lo planteado, considero que los registros de las prácticas observadas se vinculan con una propuesta educativa intercultural urbana que permite situar a la diversidad como una dimensión que deber ser incluida en toda experiencia educativa. Incluso desde la perspectiva ética, tal como es expresado por Siede (2007:192): “a ningún miembro de la comunidad escolar se le puede reconocer menos derechos que los que la ley otorga fuera de la escuela”.

De estas conceptualizaciones se desprende una pregunta fundamental ¿En qué medida la Ley de Educación Nacional prevé la creación de escenarios apropiados para acoger la diversidad? En el próximo apartado abordo este interrogante haciendo foco en lo concerniente a la educación intercultural.

3.4. “Comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad”

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) expresa que la educación “favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos para el mantenimiento de la paz”. Desde que fue formulada dicha declaración a la actualidad, tuvo lugar un largo recorrido interdisciplinario que evidencia construcciones y deconstrucciones en el abordaje de la educación intercultural. En el contexto argentino, la Convención de los Derechos del Niño y la Ley de Educación Nacional son herramientas ineludibles al respecto. De hecho, ésta última dedica uno de sus capítulos al tema cuyo contenido, expresado en su artículo Nro. 54, he tomado para titular este apartado.

Asimismo, ella insta a preservar y fortalecer pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica, fundamentando la modalidad de la

Educación Intercultural Bilingüe en la construcción de “un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes”, y propiciando “el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Ley de Educación Nacional, Art. 54)

El Programa analizado en esta tesis se desarrolla en un país en donde la diversidad evidencia un componente fundamental que debería ser referenciado –sin exclusión- en los procesos pedagógicos y desde una perspectiva intercultural. Dicha realidad atraviesa todos los niveles del sistema y muestra carencias, avances y retrocesos en su abordaje. Como he mencionado en la introducción, el concepto de educación intercultural ha ido instalándose en la comunidad educativa -y en la sociedad en general- haciéndose quizás más visible a partir de las reivindicaciones de diversos movimientos indígenas. De este modo, comenzó a promoverse la integración enmarcada en el respeto y el reconocimiento de los pueblos que integran la Nación y la región. Sin embargo, es imprescindible reconocer que aún queda un largo camino para hacer efectiva la valoración de la diversidad cultural como atributo positivo, sin exclusiones ni miradas prejuiciosas resultantes de centrismos e improntas hegemónicas.

A continuación me referiré a la mencionada Ley Nacional articulando el contenido relativo a la educación intercultural con algunos de los derechos que asisten a los niños, expresados en la Convención sobre los Derechos del Niño.

3.4.1. Ley de Educación Nacional

El Estado Nacional es el responsable principal de proveer una educación integral, permanente y de calidad, sin exclusiones, garantizando igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho. Además, en su artículo 8°, se compromete a brindar una formación integral basada en distintos valores, en particular, el respeto a la diversidad. Desde esta perspectiva, fortalecer nuestra identidad implica -según lo expresado en su 2do. Capítulo- abordar la diversidad cultural sin discriminación alguna.

Tal como ha sucedido a nivel nacional, el Gobierno de Ciudad Autónoma de Buenos Aires incluye entre sus organismos de la cartera de Educación, la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras responsable de la Educación Intercultural Bilingüe. En su presentación menciona la promoción del diálogo “enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diversos, y propicia su reconocimiento y respeto”. Si bien contempla otras diversidades, vuelve al bilingüismo para tomar su nombre.

Tanto el espíritu de la Ley de Educación Nacional, como la misión del organismo porteño en cuya área de incumbencia se enmarca el Programa Lazos Comunitarios y él mismo, coinciden en sus propósitos con respecto a la valoración de las poblaciones culturalmente diversas propiciando el conocimiento y el respeto mutuo. De todos modos, y a pesar de haber vivenciado en mi trabajo de campo los obstáculos de la lengua no común, principalmente en el caso del ICA, reitero que el término “bilingüe” no resultaría abarcativo en cuanto al abanico de situaciones que la interculturalidad involucra.

Por otra parte, y desde la perspectiva de derechos desarrollada, cabe instalar como parte del análisis de las prácticas educativas observadas, la presencia de lo expresado en la Convención de los Derechos del Niño como herramienta ineludible de la educación infantil. La pregunta que se desprende de ello es ¿El Programa Lazos Comunitarios tiende a la efectivización de los derechos a la educación, al juego y a la cultura?

A partir de esta inquietud exploré y articulé los relatos de las docentes, los gestos y las voces infantiles y los fundamentos del Programa a la luz de la Convención de los Derechos del Niño³⁸. En función del análisis desarrollado es posible observar que, en principio, coinciden con lo expresado por esta herramienta jurídica internacional que insta a:

³⁸La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) fue aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en noviembre de 1989. Sus artículos proponen nuevos aportes a los contenidos en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y fundamentalmente avanza en el aspecto jurídico, al hacer a los Estados firmantes "jurídicamente" responsables de su cumplimiento.

“1.e) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;...”

Específicamente, el segundo artículo enuncia las categorías que –en este caso y más allá el bilingüismo- conforman el abanico de la interculturalidad:

“Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.”

A partir del análisis del Programa, concuro con Carlos Skliar (2017) en lo referido a la necesidad de construir instituciones escolares que den lugar a las singularidades. Al respecto, entiendo que este programa colabora con ello proponiendo un diálogo enriquecedor y novedoso aunque, sin dudas, reste mucho por hacer para consolidar intencionalidades.

En consecuencia, considero que los recorridos pedagógicos como el indagado se comprometen con los derechos infantiles a la cultura, a la educación y al juego, aun sabiendo que sus aportes podrían no sostenerse por diversas circunstancias y que, además, requieren ajustes y replanteos. Pese a ello, en su quehacer se ocupan de “renovar nuestros modos de construir la igualdad, restituyendo el lugar de lo común y de lo compartido, albergando a su vez la diversidad de historias, recorridos y experiencias que nos constituyen.” (NAP; 2004)

3.5. Conclusión

La articulación entre los registros y el marco teórico permite identificar no sólo que es en la escuela en donde radica la oportunidad, el deber y el desafío para evolucionar en la equidad de las diferencias, concibiendo a lxsniñxs como sujetos de transformación y no de adaptación, sino también que eso es posible. Para ello es necesario integrar en la intervención pedagógica los espacios, los tiempos, los contenidos, los recursos de modo que éstos respondan a los objetivos, contextualicen las propuestas y contemplen la singularidad de cada niña y cada niño.

Propuestas innovadoras como la aquí investigada confirman la necesidad de repensar la escuela infantil, sus formatos y modalidades. Esto implica, entre otras cuestiones, revisar las prácticas educativas y redimensionar la enseñanza del juego desde su inobjetable valor. Esto es, desde la necesidad de jugar la enseñanza en el encuentro del mundo cultural propio del niño y los posibles mundos descontextualizados del espacio escolar. En este sentido, rescato positivamente la inserción del Juego libre en el Programa capitalizando el uso del patio que -aunque en forma tardía y sobre el final de mi trabajo de campo- me permitió captar otros aspectos de la subjetividad infantil.

En lo que respecta a los adultos, lo observado revela la trascendencia de la posición del docente en los procesos educativos. Ella es y ha sido determinante en tanto que ha impregnado las prácticas docentes. Al respecto, observo la reiteración en sus relatos acerca de la necesidad de pervivencia, reconocimiento y presencia de las culturas de origen lo que ha influenciado toda la propuesta.

Podría pensarse que la clave se instala más fuertemente en el enseñar que en el aprender y, por ello, prevalece la necesidad de reflexionar críticamente no sólo en cuanto a lo que sucede con la diferencias sino en *¿qué nos sucede con ella?* Aún examinando críticamente los propios puntos de partida e inmersos en una experiencia intercultural, los testimonios registrados evidencian que los prejuicios emergen como portavoces de antiguas experiencias heredadas entre generaciones, vividas en el paso por la propia escolaridad e incluso en la formación docente.

El análisis desarrollado permite identificar las diferencias existentes en los modos de transitar la diversidad entre lxsniñxsy los adultos. Lxsniñxsse muestran permeables a la convivencia, compartiendo espacios, saberes y juegos, interactuando con flexibilidad, cuestionando, mostrándose disponibles al conflicto y al encuentro, revisando prejuicios, debatiendo, compartiendo. En contraposición con ellos, los adultos -aun encontrándose inmersos en un proyecto intercultural- deben hacer un esfuerzo crítico para no caer ocasionalmente en la coexistencia funcional al “deber ser” y propia de un proyecto multicultural.

Durante la investigación, los actores involucrados en el Programa evolucionaron en la percepción y descripción de las particularidades de sus pares de la comunidad-otra. Esto les permitió perfilar su propia singularidad y viceversa. Considero que la capacidad de poner en palabras las propias particularidades y las ajenas, abreva en la posibilidad de conocerse y desde allí, comprenderse recíprocamente. Los relatos presentados revelaron las tensiones, temores e inquietudes propios de un proceso que enriquecer las experiencias individuales y colectivas hacia el respeto por sí mismo y por los pares.

La educación intercultural permite, entonces, visibilizarla heterogeneidad y operar en zonas de contacto y conflicto para reconocer las diferencias y desmontar prejuicios mediante la acción formadora y, por lo tanto, transformadora. El Programa ha operado en ambas zonas, por ejemplo, situándose en la argentinidad como zona común.

En lo concerniente a los contenidos del Programa Lazos Comunitarios, observé que se procuró articular la complejidad de los procesos educativos y personales, atender a las particularidades y a la integralidad de un programa fundado para interpelar la realidad, respondiendo a los lineamientos curriculares establecidos para la edad y según el encuadre de la Ley de Educación Nacional.

En cuanto a lo normado por la mencionada Ley, destaco el imperativo de incluir la perspectiva intercultural en el Sistema Educativo Nacional en términos de Modalidad. No obstante ello, considero que al focalizarse en el bilingüismo, deja por fuera de ella otras dimensiones culturales que se despliegan más allá de la lengua. Si bien ella toma un lugar esencial como portadora de un enorme valor simbólico, existen otros aspectos que intervienen en la convivencia cultural y se hacen evidentes en distintos sujetos sociales invisibilizados o negados. Esto abriría un espacio de inclusión a otras pertenencias también silenciadas.

En consecuencia, considero que recorridos pedagógicos como el indagado se comprometen con los derechos infantiles a la cultura, a la educación y al juego, aun sabiendo que requiere ajustes y replanteos para consolidar sus objetivos. Pese a ello, en su planificación y desarrollo de

actividades, los docentes se ocuparon de resignificar maneras de construir la igualdad, alojando lo común y lo compartido y referenciando la diversidad de historias y experiencias que los constituyen.

Conclusiones

Mis inquietudes refieren sostenidamente a las infancias y a la cuestión de la diversidad, la que en el ámbito educativo entiendo como patrimonio cultural y social. Concluir esta tesis implica cerrar un recorrido de indagaciones destinado a brindar un aporte al campo de la interculturalidad en la educación inicial, instancia que inspira nuevas problematizaciones relacionadas a la inclusión y al reconocimiento de la singularidad.

Existe una multiplicidad de elementos que inciden en la propuesta pedagógica desde el contexto social, cultural, normativo y educativo; por esta razón, se han sido considerados desde la perspectiva intercultural aquellos aspectos que han operado en las prácticas del Programa Lazos Comunitarios, mi objeto de estudio.

La escuela debe alojar respetuosamente las culturas de pertenencia de los niños como instancia imprescindible para el desarrollo de su autoestima, confianza básica y conformación de su identidad respetando su singularidad e individualidad mientras se instala la producción del conocimiento. Todo ello permite empoderar al niño para desenvolverse con autonomía, considerando la heterogeneidad, el cambio y la complejidad del mundo en que vivimos.

En primera instancia, considero que los escenarios destinados al juego y la corporalidad en la institución educativa, alojan favorablemente los procesos para la construcción de la subjetividad infantil, visibilizando las tradiciones, referenciando los bienes culturales y evidenciando singularidades. Estos contenidos se vinculan con la alfabetización cultural, la que junto con el desarrollo personal y social, constituyen actualmente los ejes de la educación integral del nivel inicial.

En este sentido, el contenido de las voces infantiles y la materialidad de los gestos de la corporalidad, se han mostrado como descriptores fundamentales para la indagación. Reafirmo que nuestra existencia es corporal y el sustento de la cultura habita en la corporalidad. Los gestos situados en la interfaz que media entre los cuerpos dan cuenta de un modo de ser, de expresarse, de portar cultura y, mientras se desenvuelven los procesos de socialización, surge la posibilidad de resignificarla y

apropiarla. En el espacio de la corporalidad se revelan permisos, pautas y restricciones relativas a cada comunidad cultural. También, se descubren improntas centristas y hegemónicas proyectadas desde la perspectiva adulta, que operan en la producción infantil disciplinando y formateando la experiencia educativa y social.

Por lo expuesto, considero que el planteo del Programa incluyendo prácticas y técnicas corporales propias de cada cultura (rikudim y el taekwondo) generaron espacios altamente propicios para el aprendizaje, partiendo de lo propio y valorado. La vinculación consigo y con los otros a partir del cuerpo, ha mostrado calidades de movimiento disímiles, diferencias en el manejo de la espacialidad y la proximidad, transitando la corporalidad según las singularidades individuales, grupales y culturales. La elección de estas prácticas –según lo escuchado– condice además con la intención de dar sentido y continuidad a las propias de cada comunidad. Las expresiones de lxsniñxs han sido altamente enriquecedoras para la investigación revelando las distintas percepciones acerca del movimiento propio de cada práctica y del tránsito entre una técnica y otra, evocando distintas imágenes desde *“el latido del corazón”* hasta la *“patada que defiende”*.

De este modo, el espacio de la corporalidad en la infancia cobra particular importancia como descriptor, portador y constructor de cultura. Los adultos enseñantes desempeñan una función corporizante para el niñxa través de sus gestos, palabras y contacto, los que sumados a la afectividad y la intencionalidad pedagógica, guían la enseñanza. El niñx, por su parte, explora, conoce, aprende, asocia, construye categorías, se vincula consigo, con los otros, con el medio y con su cultura eminentemente a través de su cuerpo. Sin dudas entonces, ha sido un acierto del Programa privilegiar dentro los bienes culturales elegidos, aquellos que se plantean desde la corporalidad.

Por otra parte, reafirmo la importancia del juego como práctica vital de lxsniñxs, como derecho de la infancia y como fenómeno cultural. El juego permite aprehender la cultura y elaborar procesos significativos en el plano afectivo, social, cognitivo y motriz, afianzando la integralidad de la propuesta educativa.

La corporalidad y el juego plantean una díada insoslayable en la experiencia educativa intercultural como potentes espacios para el desarrollo infantil y la alfabetización cultural. En ella, el niño despliega sus singularidades, conoce las propias y las de los otros, legitimando la dinámica del acuerdo, desacuerdo y conflicto, imaginando, interpretando, conociendo e incidiendo sobre la realidad, construyendo los aprendizajes actuales y facilitando los futuros.

Por su parte, el planteo intercultural en la educación inicial constituye un sostenido foco de análisis. Entre otras razones, porque el niño como ser social desenvuelve su capacidad emancipatoria, protagonizando la construcción de la transformación social y de las jerarquías desde la más temprana edad.

Esto refiere al sustento ético de mis puntos de partida, por el que considero a todo niño como ciudadano desde su nacimiento, perspectiva de derechos que define la relación respetuosa para con su individualidad y singularidad.

En lo que se refiere a cambios, las instituciones escolares observadas evidenciaron transformaciones que entiendo surgen debido a su permeabilidad con el contexto educativo, social y cultural que las aloja. En el orden nacional, cabe destacar que a partir del proceso de democratización que tomó lugar en la Argentina en la década del 80, se planteó un abordaje intercultural y transformativo de la educación. Sin embargo, esto sufrió los embates de la década del 90 sumado a los cambios producidos en la organización y los contenidos curriculares. En cuanto a ambas escuelas, la evidencia de sus cambios en un período aproximado de 50 años, el crecimiento de la matrícula de alumnos, el franco desarrollo de sus instalaciones, el reconocimiento oficial de la DGEGP, su presencia institucional creciente en la comunidad barrial e incluso, las características del proyecto institucional que las une, revelan transformaciones desde su creación, lo que les ha permitido interpretar las metamorfosis de sus comunidades de origen. Estas son para mí, transformaciones necesarias.

En particular, la instancia de generar, participar y sostener el Programa Lazos Comunitarios por parte de ambas instituciones, permite observar que

la especificidad del ámbito escolar -como agente educativo- en el marco de la convivencia cultural, legitima su rol ético y de construcción social y ciudadana a partir de lo real. En función de ello, las prácticas se han orientado hacia la socialización del conocimiento, la transmisión de las tradiciones, la resignificación de valores culturales en el respeto por el otro y en la participación conjunta a partir de lo propio. En este caso, y si bien cabrían ajustes y reconsideraciones, entiendo que conocimiento y socialización se han unido complejizando el proceso educativo, desempeñando la función social de la escuela. Entiendo que la interculturalidad crítica impregna incipientemente los objetivos que guiaron la creación del Programa y concretan la intención de una transformación posible hacia la equidad de las diferencias y la construcción respetuosa de la alteridad y de la subjetividad.

Los fundamentos, contenidos y prácticas del Programa Lazos Comunitarios y su contextualización institucional, evidencian la referenciación del patrimonio cultural de ambas comunidades. Tanto en el caso de los Talleres de Filosofía como en las restantes actividades planteadas, se ha partido de bienes culturales conocidos y valorados por los miembros de cada comunidad. He citado oportunamente que en ellos y en otras conversaciones, se han detectado valoraciones prejuiciosas por parte de docentes y en algún caso de los miembros; éstas evidenciaron contenidos implícitos y subyacentes en el quehacer educativo propios del currículum oculto, lo que por su parte ha generado paradojas o ambigüedades que en muchos casos dieron lugar a la consecuente y apropiada discusión.

Otro aspecto implícito en el acto educativo es el plano normativo y en ello es central la Ley de Educación Nacional, su espíritu y su valor inobjetable. Como marco referencial de todo el sistema educativo, se ocupa de la perspectiva intercultural y destina un capítulo a la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe. Considero que si bien la lengua es un ineludible espacio y matriz básica de la socialización educativa, debería ampliarse el abanico de la diversidad hacia otras categorías más allá de la

lengua, apertura que legitimaría la consideración de otras categorías y de subalternidades y minorías silenciadas a través de la historia.

En función de lo observado en el desempeño del rol docente, detecto una posible necesidad de consolidar fundamentaciones teóricas y prácticas en los trayectos de formación relacionadas con la educación intercultural. Considero que ellas facilitarían la apropiación de herramientas didácticas destinadas a referenciar la diversidad como patrimonio cultural e histórico y obviamente, humano. Esta necesidad radica en que la comprensión de la complejidad y multiplicidad de contextos existentes en el acto educativo requiere una propuesta didáctica sensible a los tiempos, espacios, necesidades y particularidades de lxsniñxs como sujetos interculturales.

Con respecto a fundamentaciones, el abordaje de la teoría de Edgar Morin acerca de la complejidad del pensamiento se ha hecho presente en los relatos y en el planteo de los debates, especialmente desde las docentes del Jardín Weitzman lo que revela su apropiación. Coincido con la imposibilidad de compartimentar el aprendizaje dada la unicidad en la diversidad del sujeto. En este aspecto, los talleres de filosofía han sido un espacio particular para trabajar desde esta perspectiva. En ellos, los docentes plantearon recursos didácticos adecuados para el debate acerca de la diversidad escuchando respetuosamente las opiniones infantiles. Lxsniñxs, se expresaron con mayor o menor fluidez en función de sus particularidades individuales y grupales, desarrollando ideas, discutiendo y arribando a conclusiones desde sus propias miradas e integrando sus experiencias y saberes.

Finalmente, creo necesario retomar dos conceptos frecuentemente citados para explicar fenómenos de producción social y cultural a partir de la diversidad cuyos objetivos considero sustancialmente diferentes, ellos son multiculturalidad e interculturalidad. Entiendo que el primero permanece en el plano de la coexistencia horizontal mientras que el segundo se construye en la convivencia portadora de confrontaciones, tensiones y consensos, los que por su parte se convierten en instancias enseñantes. Considero que la funcionalidad de la multiculturalidad utiliza el término “diversidad” para encubrir la ideología de asimilación que fundamenta su postura mientras que

la interculturalidad, persigue el empoderamiento de los sujetos transformando las desigualdades. En el caso de Ixsníñxsde ambas comunidades, y especialmente entre pares, la convivencia educativa evidenció receptividad, curiosidad, interpelación y espontaneidad para plantear rechazos, conflictos, acuerdos y evolucionar hacia nuevas valoraciones. Por ese motivo, considero que Ixsníñxsse han mostrado más disponibles que los adultos a la hora de elaborar las tensiones que las fronteras plantean. Observo que mientras unos parten de la decisión intelectual y profesional de construir procesos de interculturalidad aun así, evidencian estigmatizaciones históricas que condicionan la experiencia educativa. Mientras, Ixsníñxsse disponen a transitar la convivencia intercultural abriéndose espontáneamente al mundo que los rodea, interpeándolo e interpeándonos.

Para concluir, considero que las diferencias se evidencian indefectiblemente en la corporalidad, siendo ésta el primer y más sensible destino de la aceptación o el rechazo. La percepción de estas diferencias muta a lo largo del tiempo en función de improntas hegemónicas derivadas de distintos procesos políticos, culturales, sociales e históricos y según ellos se juzgan y así son objeto de valoraciones y estigmatizaciones. De este modo, la arbitrariedad y las circunstancias orientan esa mutación y revierten o confirman la inclusión o la exclusión de lo diverso. Por ello, considero que esa mutación en la valoración de las categorías de la diversidad permite pensar que no es ella por sí misma amenazante sino que es la alteridad la que perturba la integridad de los sujetos haciendo visible los propios contornos y límites, quebrando la unicidad tranquilizadora que desde el plano psíquico nos remite a la completud propia de nuestros estadios más primitivos.

Sin dudas, en las fronteras de la diversidad se instalan fricciones, conflictos, tensiones y oportunidades. Vivenciar ese espacio, nos ofrece la posibilidad de configurar diferencias, impugnar desigualdades, revelar cuestionamientos y convertir lo diferente en patrimonio. Esto implica operar en un terreno de tensiones donde se moviliza lo existente, donde se

enriquece el entramado social y donde se legitima una posibilidad para elegir libremente la construcción de la vida y del amor.

He mencionado reiteradamente el concepto de la singularidad, esto obedece a que considero que “diferente” conlleva a contrastar con aquello que por oposición lo define en un determinado tiempo y espacio, mientras que partir de la singularidad privilegia las particularidades de cada sujeto por sí mismo, lo que construiría una actitud más respetuosa hacia la individualidad. Por esta razón, me inclino a incorporar esta terminología en la cotidianidad educativa.

La complejidad del hecho educativo requiere del diálogo entre distintas perspectivas para su análisis. Esta investigación me ha permitido integrar distintos campos para enriquecer la educación intercultural, esto es, la educación, la antropología del cuerpo, el análisis cultural y la sociología con la intención de delegitimar las singularidades como parte de un todo heterogéneo y equitativo tendiendo puentes desde la amorosidad hacia una sociedad más respetuosa y justa.

Por lo expuesto, considero que la educación y la infancia en particular, son los contextos más potentes para desarrollar el respeto a las singularidades y promover la interculturalidad crítica. La educación inicial se instala como espacio óptimo y privilegiado donde desarrollar metodologías apropiadas para lograrlo, consolidando la valoración de la corporalidad y del juego como productores de conocimiento e instancias de apropiación y resignificación de bienes culturales, construyendo trayectos pedagógicos que permitan empoderar al niño como ciudadano intercultural.

Bibliografía

Agamben, Giorgio (2003). *Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida*. Valencia, Pretextos.

Arias, Nora (2010). EIB en contextos urbanos: los Consejos de Idioma y Cultura como “puente” de las escuelas bilingües de Rosario. En *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Hirsch y Serrudocomp.(2010). Buenos Aires, Novedades Educativas. Pág. 71-100.

Baquero, Ricardo (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor

Barbero, Jesús M. (2002). “Jóvenes: comunicación e identidad. Pensar Iberoamérica”. En: *Revista de cultura*. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), número 0, Febrero 2002. Disponible en <<http://www.campus-oei.org/pensariberoamerica>. Consultado el 26/10/2016

Bazán, María (2014) Interculturalidad ¿Neoliberal? o Neoliberalismo intercultural en *Revista del Cisen Tramas/Maepova* Nro. 3. Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino. Universidad de Salta.

Becker, Howard (2011). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en Ciencias Sociales*. Avellaneda, Siglo XXI Editores.

Bialogorski, Mirta y Daniel Bargman (1997). *"La mirada del otro: coreanos y bolivianos en Buenos Aires"*.

Disponible en <https://books.google.com.ar/books?isbn=9213232225>

Consultado el 18/9/2017

Bigot, Margot (2013). El concepto de interculturalidad en las relaciones socioétnicas. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Disponible en <http://jiassw.filo.uba.ar/> Consultado el 17/8/2017

Bourdieu, Pierre (1990). *Sociología y cultura*. México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

----- (1991). *El sentido práctico*. Madrid, Taurus.

----- (2007[1987]). “Espacio social y poder simbólico”. En: *Cosas Dichas*. Barcelona. Editorial Gedisa. págs. 127-142

Bustelo, Eduardo (2011). *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Caggiano, Sergio (2007). Madres en la frontera: género, nación y los peligros de la reproducción, en *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 27, Quito, pág. 93-106.

Calmels, Daniel (2009). *Infancias del cuerpo*. Buenos Aires, Puerto Creativo.

Carretero, Mario (2001). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Grupo Editorial Aique.

Citro, Silvia (2009). *Cuerpos Significantes. Travesías de una etnografía dialéctica*. Buenos Aires, Biblos.

----- (2010). *Cuerpos plurales: antropología de y desde los cuerpos* Buenos Aires, Biblos.

----- (2011). "El multiculturalismo en los cuerpos y las paradojas de la desigualdad poscolonial". En: *Boletín de Antropología*, Vol 25 Nro. 42. Medellín, Universidad de Antioquia. Pag1-27

Cirio, Héctor, Febrero 2014. La búsqueda de un nuevo alfabeto corporal en la escuela. *Revista Novedades Educativas* Nro. 278

Coll, César (1998). "*Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre desde la misma perspectiva epistemológica*". Facultat de Psicologia, Universitat de Barcelona, Anuario de Psicología, 1996, nro. 69, pp.153-178 Disponible en <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/61321/88955> Consultado el 10/9/2017.

Consejo Regional Indígena de Cauca (2004) *¿Qué pasaría si las escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán, CRIC.

Courtis, Corina (2011). *Espacio, discurso y etnicidad: el caso del barrio coreano*. Disponible en <http://www.topia.com.ar/articulos/espacio-discurso-y-etnicidad-caso-del-barrio-coreano>. Consultado el 6/4/2016

Csordas, Thomas (1994). *The Sacred Self: A Cultural Phenomenology of Charismatic Healing*. Berkeley and Los Angeles, University of California Press.

Cullen, Carlos (2004). *Autonomía moral, participación democrática, y cuidado del otro*. Buenos Aires-México, Ediciones Novedades Educativas

Dávila, Paulí y otros (2011). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Buenos Aires, Granica.

Deleuze, Gilles (2000). Posdata a las sociedades de control en *El lenguaje libertario*. Buenos Aires, Editorial Utopía Libertaria.

Deleuze, Gilles (2015). *La Subjetivación*, Buenos Aires, Editorial Cactus

Dirié, Cristina y Sosa, Mariana (2014) Alumnos extranjeros en el sistema educativo argentino: ¿cuántos son y dónde están? En *Revista semestral de datos y estudios socio-demográficos urbanos*. Nro. 19. Abril, 2014.

Disponible en https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/wp-content/uploads/2015/04/poblacion_2014_019.pdf.

Consultado el 31/08/2017.

Domenech, Eduardo (2009). *Migración y política: el Estado interrogado: procesos actuales en Argentina y Sudamérica*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

Durkheim, Émile (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*, Madrid, Akal.

----- (2000) *Sociología y filosofía*. Madrid, Miño y Dávila Editores

Enriz, Noelia (2014). *Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza*. Espacios en blanco. Serie Indagaciones. Nro. 24 Junio (17-34)

Disponible en

[http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100003)

[94852014000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100003) Consultado el 13/7/2017.

Ferreiro, Emilia (2001). Diversidad y proceso de alfabetización. De la celebración a la toma de conciencia en *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fischman, Fernando (2006). “Religiosos, no; tradicionalistas, si.”: Un acercamiento a la noción de tradición en judíos argentinos. *Revista Sambation. Estudios judíos desde Latinoamérica* Nro.1. 43-58. Disponible en

[http://limudba.org/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-](http://limudba.org/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf)

[%20Fischman.pdf](http://limudba.org/pdf/Religiosos%20y%20tradicionalistas%20-%20Fischman.pdf) Consultado el 20/3/2017.

Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad*. Volumen: I. México, Siglo XXI Editores.

----- (1983). *El Nacimiento de la Clínica*. Madrid, Siglo XXI.

Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Gaitán Muñoz, Lourdes (2006). “La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*”. En: *Revistas Científicas Complutenses* Nro. 43 (1), Madrid, Universidad Complutense. pág. 9-26.

García, Noelia (2013). La autoetnografía. Una experiencia de corporalidad en la investigación sociológica. *VII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales,

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en <https://www.academica.org/000-076/233.pdf> Consultado el 25/4/17.

García Canclini, Néstor: "Gramsci con Bourdieu. Hegemonía, consumo y nuevas formas de organización populares", en Nueva Sociedad, Nro. 71, marzo-abril, 1984.

----- (1990). "La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu" en: Pierre Bourdieu, *Sociología y cultura*. México, Grijalbo.

----- (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa.

Giroux, Henry (2003) *Pedagogía y política de la esperanza Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. Buenos Aires-Madrid. Amorrortu Editores

Godard, Hubert (1995). Le geste et sa perception en Ginot y Michel. *La danse au XX^{ème} siècle*. Paris, Editorial Borda.

Graham, E. (2013). 'There Is No Try in Tae Kwon Do': Reflexive Body Techniques in Action. En R. Sánchez & D. Spencer (Eds.) *Fighting Scholars. Habitus and Ethnographies of Martial Arts and Combat Sports* (pp. 63-77). London & New York: Anthem Press.

Grimson, Alejandro (2013). *Hegemonía cultural y prácticas de la diferencia*. Buenos Aires. CLACSO.

Grosso Lorenzo, José Luis (2007). *Cuerpos del discurso y discurso de los cuerpos. Nietzsche y Bakhtin en nuestras relaciones interculturales*. Guadalajara, XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

Guber, Rosana (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires. Paidós.

----- (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno Editores.

Haudricourt, André (2010) *Des gestes aux techniques. Essai sur les techniques dans les sociétés pré-machinistes*. Paris, Ed. de la Maison des sciences de l'Homme et Quæ,

Hale, Charles (2007) ¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? En *Journal of Latin American Studies* 34 (3) pág. 287-346
Disponible en <https://books.google.com.ar/books?isbn=9990586098>
Consultado el 20/10/2017

Hirsch, Silvia y Serrudo, Adriana (2010). *Educación intercultural bilingüe en Argentina: identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Hirsch, Silvia y Axel Lazzari,(2016).*Pueblos indígenas en la Argentina: interculturalidad, educación y diferencias*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación

Hisse, María Cristina (2009). *Educación intercultural bilingüe*. - Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en:
<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96368/EL002545.pdf?sequence=1>. Consultado el: 22/10/2017

Huizinga, Johan (1957). *Homo ludens*. Madrid, Alianza.

Jaritonsky, Perla (2001).*Taller de Expresión de Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación. Aportes para el debate curricular*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

----- (2016) en *Experiencias estéticas en los primeros años*. Soto y Violante, comp. Buenos Aires, Paidós.

Jodelet, Denise (2008). “El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales”. En: *Cultura y representaciones sociales* vol.3 no.5 México sep. 2008, Pág. 32-63versión On-line ISSN 2007-8110 Consultado el 16/8/2017.

Karsenti, Bruno (2011). “Técnicas del cuerpo y normas sociales”. En:*Revista Impetus*, vol 78, Pág. 79-84. Disponible en:
[http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78\(capitulo%2011\).pdf](http://web.unillanos.edu.co/docus/RevistaimpetusVol.78(capitulo%2011).pdf) Consultado el 9/8/2016.

Lambruschini, P. (2014). Sociabilidad y mirada cara a cara según Georg Simmel. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4645/ev.4645.pdf Consultado el 29/4/2017

Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

----- (2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Llobet, Valeria (2010). *¿Fábricas de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Buenos Aires, Noveduc.

Lock, Margaret (1993). Cultivating the body: Anthropology and epistemologies of bodily practice and knowledge. *Annual Review of Anthropology* 22: 133-155.

López, Luis Enrique (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana - Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos (PROEIB Andes)*. Documento de Trabajo. San Simón, Universidad Mayor de San Simón. Disponible en http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/protagonismo/UNI_2/interculturalidad.pdf Consultado el 15/9/2017.

López, Néstor Coord. (2012) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires. IIPE-UNESCO.

Malajovich, Ana (2006). El nivel inicial. Contradicciones y polémicas en: *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana* Págs. 103-130 Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Margulis, Mario y otros (1999). *La segregación negada. Cultura y discriminación social*. Buenos Aires. Editorial Biblos.

Martínez Muñoz, Antonio (2007). La educación intercultural en Francia y España: Similitudes y diferencias en *Revista Española de Educación Comparada*. Nro. 13. Madrid, Facultad de Educación UNED. Disponible en <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec13/reec1311.pdf> Consultado el 16/9/2017

Martínez Rodríguez, Miguel Ángel (1999) El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación en *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol.1, No. 1. Pág. 16-37. México, Universidad Autónoma de Baja California Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/155/15501102.pdf>. Consultado el 22/10/2017

Matos, J. (1995). *El paradigma sociocultural de L.S. Vigostky y su aplicación en la educación (mimeo)*. Costa Rica, Universidad Nacional.

Mauss, Marcel (1936). Estudio publicado en el *Journal de Psychologie*, XXXII, números 3-4, 15 marzo/15 abril. Conferencia dada el 17 de mayo de 1934 en la Sociedad de Psicología.

----- (1979 [1936]). *Sociología y Antropología*, Sexta Parte "Técnicas y Movimientos corporales, Madrid, Editorial Técnos.

McLaren, Peter (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf Consultado el 10/9/2017

----- (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Instituto de Estudios y Acción Social. Buenos Aires, Aique Grupo Editor. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Mc_Laren_Unidad_7.pdf Consultado el 16/3/2016

----- (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

Mera, Carolina (2007) *La comunidad coreana de Buenos Aires. Una experiencia de convivencia intercultural*. Disponible en <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/11.-> Consultado el 12/9/2017

----- (2010) “*La inmigración coreana en Buenos Aires*” Disponible en www.kiep.go.kr/cmm/fms/FileDown.do;jsessionid...KIEPWEB_NEW. Consultado el 13/8/2017

Merleau-Ponty, Maurice (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires, Planeta

Meurieu, Philippe (1990) *Apprendre...oui, mais comment?* Paris, ESF.

Merklen, Denis (2010) “¿Buenas razones para quemar libros?”, en *Apuntes de Investigación*, Nro. 16/17, ISSN 0329-2142.

Millán, Gonzalo (2015). *El Dojang: escuela de disciplina y moralidad*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Publicación: 26/04/2015.

Milstein, Diana y otro. (2013). *Cuerpo y Escuela. Dimensiones de la política*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 62, Pág. 143-161 (ISSN: 1022-6508)

Moreno, Williams (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar en *Revista Iberoamericana de Educación* Nro. 39. Pág.169-205

Morin, Edgard (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, UNESCO.

Moscovici, Serge e Ivana Marková (2003). "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En: José Antonio Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa Disponible en <https://books.google.com.ar/books?isbn=9506055076> Consultado el 20/6/2017

Novaro, Gabriela (2011). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

----- (2011). ¿Una inclusión silenciosa o las sutiles formas de discriminación? Reflexiones a propósito de la escolarización de niños bolivianos. En Courtis, Corina *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Buenos Aires, Editores del Puerto.

----- (2015). *Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España*. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Olmos, Héctor y Santillán Güemes, Ricardo (2003). *Educación en Cultura. Ensayos para una Acción Integrada*. Buenos Aires, Ediciones Ciccus.

Palomero Pescador, José Emilio (2006). Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural. Una asignatura pendiente. El caso de Aragón. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. Zaragoza, Universidad de Zaragoza. Nro. 55. Pág. 207-232.

Partucci, Gladys y otras (2014). Acerca del cuerpo en la educación. *Revista Novedades Educativas* nro. 278.

Pavia, Víctor (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires, Noveduc.

Peralta, María (1998). *La atención integral de la primera infancia en América Latina. Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Santiago de Chile, OEA.

----- (2014). Interculturalidad, primera infancia y educación en Sarlé, P. y otros. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias. Las metas educativas 2021*. Buenos Aires, OEI, SEGIB y CEPAL.

----- (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la Educación Inicial Latinoamericana*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Piaget, Jean (1979). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, Editorial Seix Barral.

Ponce, Rosana (2006). Los debates en la de la educación inicial en la Argentina. Persistencias, transformaciones y resignificaciones a lo largo de la historia. En Malajovich, Ana (comp): *Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana*. Buenos Aires, Editorial Siglo XXI.

Porstein, A. M. (comp.) (2009). *Cuerpo, juego y movimiento en el nivel inicial. Propuestas de Educación Física y Expresión Corporal*. Buenos Aires, Homo Sapiens.

Portelli, Alessandro, (2005). "El uso de la entrevista en Historia Oral", Anuario N° 20 "*Historia, Memoria y pasado reciente*", Escuela de Historia, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Rodríguez, María Graciela (2008). "La pisada, la huella y el pie" en Alabarces y Rodríguez (comps.) *Resistencias y mediaciones. La cultura popular en la Argentina contemporánea*, Buenos Aires, Paidós.

----- (2009). "Sociedad, cultura y poder: la versión de Michel de Certeau", en *Papeles de Trabajo*, IDAES, Nro. 5. Disponible en <http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo> Consultado el 28/4/2017.

Rockwell, Elsie (1997). *La escuela cotidiana*. México, Fondo de cultura económica.

Rosaldo, Renato (1991). "Cruce de fronteras", en *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. México, Grijalbo.

Rose, Nikolas (2012). *Biopolítica en el siglo XXI. Políticas de la vida*. Buenos Aires, Unipe Editorial Universitaria

Said, Edward (2005). Cultura, Identidad e historia. En Schröder, G. y Breuninger, H. (comp.) *Teoría de la Cultura. Un mapa de la cuestión*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sagastizábal, María Ángeles (2004). *Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación intercultural: de la teoría a la práctica*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

----- (2009). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Sarlé, Patricia (2001). *Juego y aprendizaje escolar: los rasgos del juego en la educación infantil*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

----- (2008). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós.

Scheines, Graciela (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires, EUDEBA.

Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.

Simmel, Georges (1939). *Sociología. Estudios sobre las formas de socialización*. Buenos Aires. Espasa Calpe.

Simondon, Gilbert (2009). *La individuación a la luz de las nociones de forma y de información*. Buenos Aires, Editorial Cactus.

Skliar, Carlos. 2017. *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires. Noveduc.

Sloterdijk, Peter (2000) Reglas para el parque humano. *Revista Pensamiento de los Confines* Nro. 8. Buenos Aires, Ediciones Diotima.

Solari Paz, María Verónica (2002). *Emergencias étnicas/nacionales en una sala de Jardín de Infantes del Gran La Plata, Argentina* Disponible en <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724614262013108> Consultado el 21/9/2017

Solomianski, Alejandro (2003). *Identidades secretas: la negritud argentina*. Rosario. Beatriz Viterbo Editora.

Sosa, Mariana (2013) Migrantes en el sistema educativo argentino. Una mirada desde el nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires y GBA. *VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social*. Sección de Antropología Social. Buenos Aires, Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata,

Szulc, Andrea y otros (2009) La investigación etnográfica sobre y con niños y niñas. Una mirada desde la antropología. *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires, Asociación Latinoamericana de Sociología.

Teriggi, Flavia (1999). *Curriculum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Santillana.

Thisted, Sofía (2007). *Aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires*. La Plata, Dirección de Modalidad de Educación Intercultural.

Violante, Rosa y Soto, Claudia (2010). *Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Vila, Pablo (2007) "Procesos de identificación en la frontera entre México y los EE.UU.", en *Oficios Terrestres*, núm. 19. Disponible en <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/45781> Consultado el 18/9/2017

Vygotsky, Lev (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade.

----- (1988) "Interacción entre enseñanza y desarrollo", En: Colectivo de Autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación (Eds.) *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I* (tomo III) 25-46, La Habana, ENPES.

Walsh, Catherine (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural en *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello. Disponible en http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_110597_0_2405.pdf Consultado el 9/9/2017

Documentos oficiales relevados

Diseño Curricular para la Educación Inicial CABA (2000). Disponible en www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf_inicial/4y5/4y5iweb.pdf Consultado el: 21/9/2017

Diseño Curricular para la Educación Inicial para niños de 4 y 5 años en C.A.B.A (2000) Secretaría de Educación. Dirección de Currícula

Declaración de Lima Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe, Balance y Desafíos post-2015.(2014). Lima, UNESCO.

Marco Curricular Municipal para la primera Infancia (2016). Sistema Municipal de Educación Inicial. San Justo Prov. De Santa Fe

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Nivel Inicial (2004), Ministerio de Educación de la Nación. República Argentina

Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos
© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2008)
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Legislación.

Código Civil y Comercial de la Nación Argentina(2015)

Ley Nro. 26.206 de *Educación Nacional*(2006)

Ley 13.688 de *Educación de la Provincia de Bs. As.* (2007). *Capítulo XIII Educación Intercultural.*

Sitios web consultados

Centro de documentación virtual (CEDOC). Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación.

http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=118

Consultado el 5/10/2017

Ministerio de Educación Gobierno de Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras, Educación Intercultural Bilingüe

<http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/idiomas/modalidad-de-educacion-intercultural-bilingue-meib>. Consultado el 5/9/2017

Dirección de Formación Docente – Ministerio de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/docentes/superior/index.php?menu_id=20596

Red Comenius

<http://redcomenius.buenosaires.edu.ar/puelche-rd>

Consultado el 2/3/2017

Biblioteca del Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

<http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/bibleduc/>

Consultado el 2/5/2017

Biblioteca del Maestro del Ministerio de Educación y Cultura de la República Argentina <http://www.bnm.me.gov.ar/>

Consultado el 12/4/2017

Coordinadas en Investigación Educativa.

<http://www.educared.org.ar/biblioteca/coordenadas> Consultado el 3/5/2017

Jabad.com

es.chabad.org/library/article_cdo/aid/.../Por-qu-comemos-manzana-y-miel.htm.

Consultado el 26/5/2016

Instituto Coreano Argentino

<http://www.e-ica.org/?ckattempt=1>

Consultado el 23/5/2016

Observatorio de la comunidad coreana

<http://www.buenosaires.gob.ar/derechoshumanos/observatorio/colectividad-coreana> Consultado el 10/3/2017

Portal Educativo Integrar del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2013)

<http://integrar.bue.edu.ar/integrar/blog/articulo/la-interculturalidad-en-el-nivel-inicial>/Consultado el 20/10/2017

Sociedad Argentina

<http://www.acciontv.com.ar/soca/notas/varios6/isra.htm>.

Consultado el 24/10/2017

La Floresta. Publicación digital

<http://www.la-floresta.com.ar/cgp7.htm>

Consultado el 24/10/2017

Escuela Integral Profesor Jaim Weitzman

Programa Lazos Comunitarios

<http://weitzman-orjash.org.ar/lazos-comunitarios>. Consultado el 5/09/2015.

Anexos

Documentos relacionados con el Programa Lazos Comunitarios:

- Presencia en organismos de prensa y en medios gráficos.
- Notas de reconocimiento.
- Folletos de presentación del proyecto producidos por la Escuela JaimWeitzman.
- Listado de entrevistas y observaciones realizadas en el trabajo etnográfico.
- Listado de videos y cuentos seleccionados para los Talleres de filosofía sobre diversidad.
- Proyecto Institucional 2011 de la Escuela JaimWeitzman. Fragmentos.

1. Presencia en organismos de prensa y en medios gráficos.



ACCIONAR DE LA DAIA
Acto en la escuela
Weitzman

(Prensa DAIA - 23/11/11) En el colegio Jaim Weitzman se realizó ayer la ceremonia anual de cierre de las actividades llevadas a cabo por el jardín de infantes. Allí se destacaron el valor de la inclusión y el respeto por la diversidad, temas desarrollados durante el período lectivo a través de jornadas de intercambio cultural con escuelas de otras comunidades. Estuvieron presentes, Leonardo Felguin, integrante del Consejo Directivo de la DAIA; Marcos Cohen, presidente de la escuela Jaim Weitzman; Mónica Diner, directora del nivel inicial de esa institución; Silvia Leonardelli, directora de la Escuela Armenia Arzruni; Graciela Ainajian, directora del Jardín Armenio Jrimian; Nora Arakaki, directora de la Escuela Japonesa Nicha Gakuin; María Cristina Morales, directora de la Escuela Helélica; Marcelo Esposito, director del Instituto Coreano Argentino y Viviana D'Andraia, directora del Colegio Vasco Euskal Echea

VÍCTOR GARELIK

"Lazos Comunitarios"

El 30 de mayo se presentó la segunda etapa de "Lazos Comunitarios", proyecto organizado por la DAIA, el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), y la escuela Jaim Weitzman.

Esta iniciativa promueve la integración de los niños de las distintas colectividades que viven en la Argentina, a través de la valoración y el respeto de la diversidad cultural.

El acto se realizó en la escuela Weitzman, cuya área de jardín de infantes impulsó su puesta en funcionamiento.

Encabezaron el encuentro, que reunió a niños de entre 3 y 5 años de las comunidades griega, judía, japonesa, coreana, armenia y vasca, el interventor del INADI, Pedro Mouratián, el presidente de la DAIA, Aldo Donzís, el presidente de la escuela Weitzman, Marcos Cohen y la directora del nivel inicial, Mónica Diner.

Niños por la diversidad



Durante el mes de mayo, con la participación de alumnos de las escuelas Bialik de Devoto y Scholem Aleijem, la DAIA llevó a cabo su taller de capacitación destinado a niños, denominado "Mi Compromiso con la Diversidad".

Los talleres, que estuvieron a cargo de la directora del Centro de Estudios Sociales (CES), Marisa Braylan y Verónica

Constantino, brindaron contenidos relacionados con la lucha contra el antisemitismo, en favor de la diversidad y elementos que permiten a los niños elaborar conceptos tales como el prejuicio, el racismo y la xenofobia.

Al finalizar, obtuvieron su certificado de asistencia y participación y sus docentes material bibliográfico.



Femicidio y género

Un panel sobre femicidio y violencia de género se realizó el 17 de mayo en la DAIA, organizado por esa institución y la Red de Mujeres Judías Argentinas, con la participación de legisladoras y especialistas en el tema.

El encuentro titulado "Qué aportar a la sociedad las nuevas leyes en materia de Derechos de Género y femicidio", tuvo como invitadas a las



Revista Compromiso DAIA (sin fecha)

el Profesor Claudio Altamirano (Coordinador del Programa Educación y Memoria) y el Dr. Alfonso Tabekian (Director Regional del Consejo Nacional Armenio)

que son comunes para todos es tu causa, la mía o la de él. Son causas transversales a todos: causas de la humanidad.(...)"

guntas de los alumnos de las escuelas, las cuales denotaron un gran interés y comprensión por parte de los chicos.

En el marco del convenio entre el CNA y la DAIA

“Lazos Comunitarios”: Novedosa experiencia entre escuelas

El martes 27 de septiembre del 2011, en horas de la tarde se realizó un encuentro de intercambio entre el Jardín de Infantes del Colegio Armenio Jrimian de Valentín Alsina y el Jardín de Infantes de Weitzman perteneciente a la comunidad judía.

La actividad se realizó en el marco del proyecto “Lazos Comunitarios”, el cual es desarrollado desde el comienzo de este año por el Jardín de Infantes Weitzman. Participaron del encuentro los niños de preescolar, quienes estuvieron acompañados por las directoras de ambas instituciones, Graciela Ainajyan y Mónica Diner y sus respectivos planteles docentes.

La actividad primeramente consistió en una bienvenida y presentación con canciones y bailes de ambas comunidades. Durante la realización de todo el encuentro se compartieron aspectos de ambas culturas, como el idioma, las costumbres y los símbolos patrios. Luego de un rato de actividades



recreativas y juegos, los niños compartieron una merienda con dulces típicos de ambas comunidades. Este intercambio contó con el apoyo de DAIA y el Consejo Nacional Armenio, en el marco del convenio de cooperación suscripto entre ambas instituciones comunitarias, el pasado 15 de junio del corriente

año, a fin de promover el intercambio entre ambos pueblos y el conocimiento y la conmemoración del Holocausto Judío (Shoá) y del Genocidio contra los Armenios. Desde el Consejo Nacional Armenio consideramos que ha sido una experiencia de comunión ejemplar.

Jiano

2012 del proyecto "Lazos para la diversidad"



29/05/12

Este miércoles 30 de mayo el Interventor del INADI, **Pedro Mouratián**, junto al presidente de la DAIA, **Aldo Donzis**, y autoridades de la "Escuela Hebrea Integral Profesor Jaim Weitzman", puso en marcha el ciclo 2012 del proyecto "Lazos para la diversidad", creado por el programa Comunidad Judía del Área de Interculturalidad del INADI que depende de la Dirección de Promoción y Desarrollo de Prácticas discriminatorias a cargo de **Julia Contreras**.

Mouratián destacó que "Cada una de estas comunidades es un ejemplo en la construcción de la sociedad y este proyecto integrador tiene que ver con un modelo de país que queremos. Se trata de poder encontrar en el otro las respuestas que queremos y de derribar prejuicios y estigmatizaciones, para poder ser mejores sin tener una mirada individual".

Por su parte, **Aldo Donzis** manifestó su satisfacción por el proyecto porque la DAIA "trabaja denodadamente por este tema, que no es sólo contra la discriminación, sino por la diversidad y la integración. Hace culto a la memoria, pero hoy me permito celebrar el olvido a las diferencias. No permitir que la

Finalmente, **Miriam Diner**, directora de jardín de infantes de la Escuela, sostuvo que este programa "consiste en conocer y comprender el mundo que nos cobija. Es un homenaje al encuentro con la diversidad y al aprender desde niño que el respeto hay que cultivarlo a diario. Los chicos son los que pueden construir un mundo diferente con respeto por el otro" y destacó que a través de la educación, "todos se integran y se interesan". En consonancia con el Plan Nacional contra la Discriminación, el proyecto "Lazos por la Diversidad" aborda la temática de las colectividades, etnias y pueblos que migraron hacia la Argentina y fueron objeto de discriminación, desde una perspectiva de derechos humanos e integracionista que se propone difundir el aprendizaje, la colaboración e interacción de familias que provienen de distintas culturas en una serie de encuentros donde niños, niñas y docentes de distintos jardines de infantes con procedencias culturales y religiosas diversas compartirán jornadas de interculturalidad.

El objetivo es profundizar y nutrir los lazos iniciados con las comunidades que ya participaron del proyecto, así como ampliar el espectro de instituciones y alumnos participantes a otras escuelas y jardines de distintas culturas, para que los niños y las niñas exploren y conozcan, a través del contacto directo con sus pares, otras culturas con sus historias y costumbres en un ámbito de respeto y no discriminación.

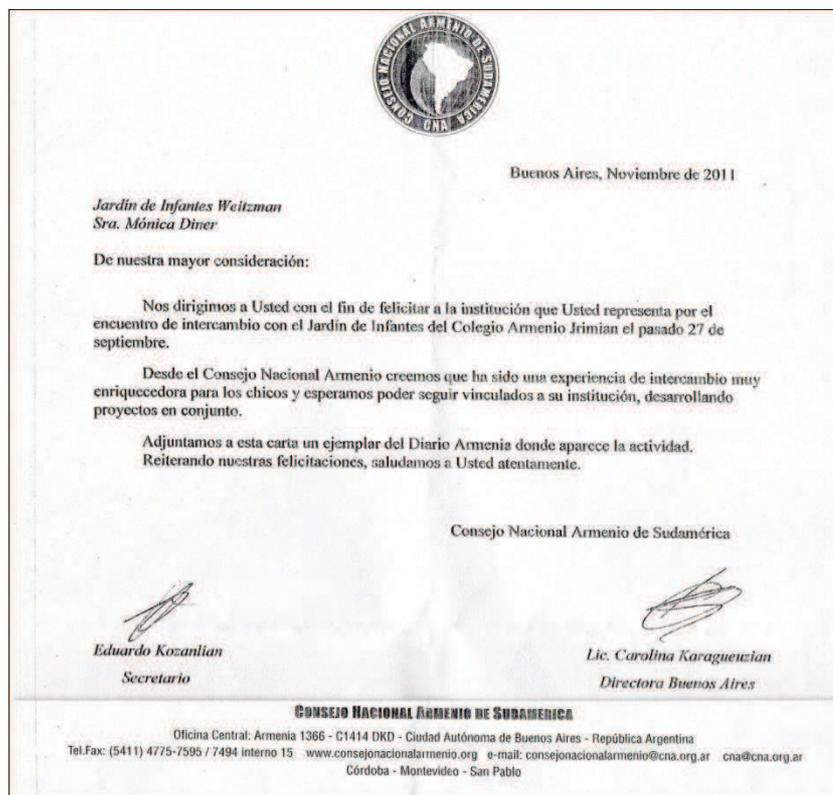
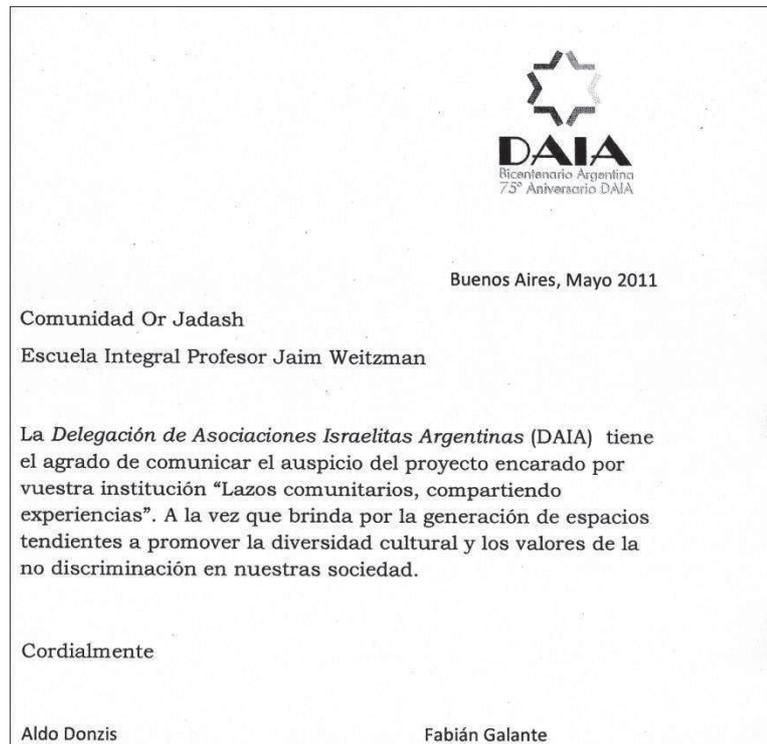
Las actividades se llevarán a cabo a lo largo del año, y consistirán de 7 encuentros a realizarse en los distintos establecimientos educativos involucrados en el proyecto.

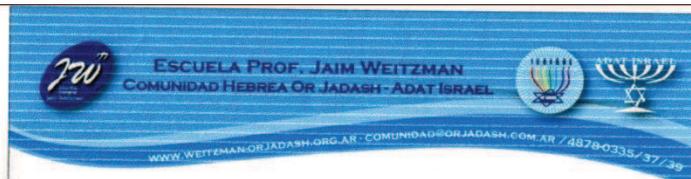
Además de la Escuela Jaim Weitzman que fue la sede del lanzamiento, participaron el Colegio japonés Nichia Gaukin, el Colegio Vasco Esukal Echea, el Instituto Coreano Argentino, el Colegio Armenio Arzuni, el Colegio Armenio Jrinian y la Escuela Helenica Argentina.

PRENSA INADI

Temas

2. Notas de reconocimiento.





Buenos Aires, 1 de Octubre 2015

Estimada Fabiana Zuker, Tesorera y Directora de Talleres de la ONG "Abuelos Solidarios" :

Por la presente le queremos hacer llegar a usted, en su labor mancomunada con la Asociación Civil Abuelos Solidarios y la Red Mundial de Escuelas para el Encuentro, creada por Su Santidad Francisco, todo nuestro agradecimiento por haber elegido a la Escuela Prof. Jaim Weitzman para ser participe del proyecto educativo que propone unir a los más grandes con los más chicos y crear lazos entre las instituciones de distintas naciones y religiones. Para coronar esta hermosa propuesta nos hemos contactado con el Instituto Coreano Argentino con el que compartiremos esta valiosa experiencia. Nuestra escuela ha visitado al Papa en enero 2015 para hacerle llegar nuestro libro Lazos Comunitarios para la diversidad en el que se ve plasmado el intercambio que venimos llevando a cabo con otras comunidades.

En nuestra escuela, los abuelos de los niños son parte importante de la construcción comunitaria que emprendemos día a día y es por eso que tenemos la mayor de las expectativas por poder compartir con ellos y nuestros alumnos el espacio maravilloso que usted creará.

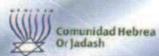
Esperamos con ansias que lleguen el 6 y 8 de mayo para poder presenciar tan significativo encuentro en ambas instituciones.

- Jardín Prof. Jaim Weitzman sito en Baldomero Fernández Moreno 2150. Directora: Prof. Mónica Diner
- Instituto Coreano Argentino sito en Asamblea 1840. Directora: Lic. Gwiae Hyon

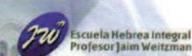
Sin más, nos despedimos con un afectuoso saludo.

Dirección y Comisión Directiva Escuela Prof. Jaim Weitzman

3. Folletos de presentación del proyecto producidos por la Escuela JaimWeitzman



Comunidad Hebrea Or Jadash



Escuela Hebrea Integral Profesor Jaim Weitzman

HAY MUCHAS PALABRAS QUE NOS UNEN, AQUÍ TE PRESENTAMOS ALGUNAS DE ELLAS:

"Lazos comunitarios"

קשרים קהילתיים

"Ksharim Kehilatiim"



DICCIONARIO CASTELLANO - HEBREO PARA NUESTRO JARDIN AMIGO

מילון ספרדי - עברי לגן החבר שלנו
Milón sfaradi - ivri lagan hajaver shelanu

PAZ	SHALOM	שלום
GRACIAS	TODÁ RABÁ	תודה רבה
AMIGO / AMIGA	JAVER - JAVERÁ	חבר / חברה
HOLA / CHAU	SHALOM	שלום
<i>Es nuestra costumbre también saludar a nuestra gente con un "shalom"</i>		
BESOS	NESHICOT	נשקות
ABRAZOS	JIBUKIM	חיבוקים
TE QUIERO	ANI OHEV OTJA	אני אוהב אותך
AMOR	AHAVÁ	אהבה
POR FAVOR	BEBAKASHÁ	בבקשה
MAESTRA	MORÁ	מורה
MAESTRO	MORÉ	מורה
NENE	IELED	ילד
NENA	IALDÁ	ילדה
SALA	JEDER	חדר
ESCUELA	BEIT SEFER	בית ספר
JARDÍN DE INFANTES	GAN IELADÍM	גן ילדים
FELICIDAD	OSHER	אושר
TRABAJO	AVODÁ	עבודה
SOL	SHEMESH	שמש
COMPAÑERISMO	JEVRAIUT	חבריות
SALUD	BRIUT	בריאות



DAIA



inadi

Instituto Nacional
contra la Discriminación,
la Xenofobia y el Racismo

LAZOS COMUNITARIOS

Con este proyecto buscamos atender la realidad y las necesidades socioculturales de los niños que concurren al jardín, respetando el modelo cultural de origen, en cuanto a la manera de vivir y entender el mundo (las relaciones, la comunicación, la alimentación, la educación) y para que ello confluya en una mejor comprensión del mundo que los cobija.

Creemos que la escuela debe formar niños capaces de crear y recrear la tarea social.

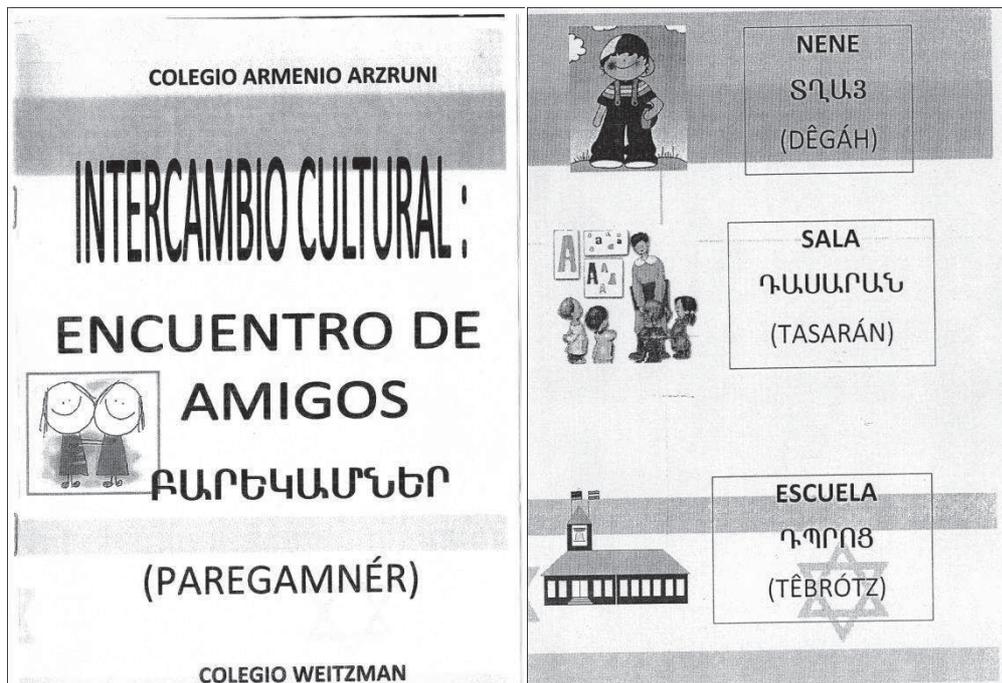
La búsqueda de situaciones de aprendizaje, que oriente hacia el desarrollo integral del niño, es clave para emprender este proyecto. Nuestros niños viven en una sociedad cada vez más heterogénea y intercultural, y cada vez reciben más información. Es tarea de la escuela darles nuevas herramientas que los enriquezcan y ayuden a discernir sobre las distintas cuestiones sociales.

Este proyecto ofrece un espacio de desarrollo y aprendizaje de contenidos sociales, donde se pone en juego la interacción, participación y la cooperación.

Dar prioridad a la enseñanza de valores y generar actitudes positivas hacia la diversidad, es nuestra meta.

"No importa de donde vienes, aquí no eres un extraño"
Primo Levi

"לא חשוב מאין אתה בא. אתה לא זר כאן"
פרימו לוי



4. Listado de entrevistas y observaciones participantes realizadas en el trabajo etnográfico.

8 de septiembre de 2015 - 15 a 16.30

Presentación del proyecto de tesis y 1ra. entrevista a la directora de la Escuela Integral JaimWeistman, Prof. Mónica Diner.

15 y 25 de septiembre de 2015 - 14 a 16.

Entrevista con la directora de la Escuela JaimWeistman y su staff de conducción.

Visita a la Escuela. Primer contacto con las docentes y con los niños en merienda compartida y en el patio de juegos.

Observación participante.

21 de septiembre 14 a 15,30 hs.

Visita al Instituto Coreano Argentino.

1ra. entrevista a la Prof. Estrella, Directora del Nivel Inicial del Instituto Coreano Argentino.

Visita a las salas, previa a la llegada del grupo del Jardín Weitzman.

1ra. Observación participante de actividad compartida en el salón de usos múltiples. Práctica grupal de taekwondo y rikudim.

1ro. de octubre de 2015 - 14 a 16.

1ra. observación participante de Taller de filosofía en el Jardín Weitzman. Sólo para las salas de 5 años de esa institución. Entrevista a docentes.

2 de noviembre de 2015 – 14 a 15

Observación participante de actividad compartida en el ICA.

Práctica grupal de taekwondo y de rikudim. Entrevista a docentes en el Jardín Weitzman.

13 de noviembre de 2015 – 10 a 11

Observación participante de una actividad grupal en Jardín Weitzman.

Práctica grupal de taekwondo y rikudim. Luego merienda compartida.

Entrevista a docentes en el Jardín Weitzman.

30 de noviembre de 2015 – 14 A 16

Entrevista a docentes en el Jardín Weitzman.

Observación participante de actividad compartida en Jardín Weitzman.

Motivo: cierre del ciclo lectivo.

Danza, patio y merienda con platos típicos.

2 de mayo de 2016 – 11 a 12.15

Reinicio del trabajo de campo en el Jardín Weitzman.

Entrevista a la Directora y a docentes coordinadoras de los Talleres de Filosofía.

Análisis de recursos, por ejemplo, Cuentos de Gustavo Santiago.

16 de mayo de 2016 – 11 a 12.15

Entrevista a docentes en el Jardín Weitzman.

Observación Participante de Taller de Filosofía en el Jardín Weitzman. Sala de 5 años.

Recurso: VIDEO “El Punto”

30 de mayo de 2016 – 11 a 12.15

Entrevista a la Directora y a docentes coordinadoras de los Talleres de Filosofía.

13 de junio y 27 de junio de 2016 – 11 a 12.15

Observación Participante de Taller de Filosofía en el Jardín Weitzman. Salas A y B respectivamente.

Recurso: Video: Por cuatro esquinitas de nada de Jerome Ruiller - Editorial Juventud - Zaragoza España

https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ

22 de agosto de 2016 – 11 a 12.15

Observación Participante de Taller de Filosofía en el Jardín Weitzman. Sala de 5 años.

Lectura de un cuento.

19 de septiembre de 2016 – 11 a 12.15

Observación Participante de Taller de Filosofía en el Jardín Weitzman. Sala de 5 años.

Lectura de un cuento.

7 de octubre de 2016 – 11 a 12.15

Entrevista a un grupo de 6 niños, 3 de cada escuela: Joaquín, David, Priscila, Juli; Camila; Joaco y dos docentes, Ana del ICA y otra docente de EJW.

2 de noviembre de 2016 – 11 a 12.15

Entrevista a un grupo de 6 niños de 5 años del Jardín Weitzman y cierre del trabajo de campo.

5. Listado de videos y cuentos seleccionados para los Talleres de filosofía

- 1) Programa DUSO (Developing Understanding of Self and Others)
Disponible en <http://dusoyedu.com/> Consultado el 11/09/2016
- 2) Cuento "El punto" de Peter Reynolds
Disponible en www.youtube.com/watch?v=xI7kOSIFsE Consultado el 2/5/2016
- 3) Cuento El Monstruo de los colores.
Disponible en <https://elcabasdeana.wordpress.com/tag/cancion-el-monstruo-de-colores/> Consultado el 2/5/2016
- 4) Video: Por cuatro esquinitas de nada de Jerome Ruiller. Editorial Juventud. Zaragoza, España
https://www.youtube.com/watch?v=DBjka_zQBdQ Consultado el 11/6/2016.
- 5) Cuento Willy y Hugo de Anthony Browne. Colección: A la orilla del viento (infantiles) (1993) Fondo de Cultura Económica.

6. Proyecto Institucional 2011 de la Escuela Jaim Weitzman. Fragmentos.
Incorporación autorizada por sus autoridades.



“Lazos comunitarios”



“El mundo de los niños es una responsabilidad de todos”
UNICEF

EL PRESENTE PROYECTO ES AUSPICIADO POR DAIA

PLANIFICACION GENERAL

OBJETIVOS

Que los niños:

- Tengan una actitud de apertura hacia otras comunidades.
- Conozcan realidades distintas a la suya.
- Conozcan sus símbolos, tradiciones y costumbres, y las de otras culturas.
- Analicen las semejanzas y diferencias entre las distintas comunidades.
- Afiancen su cultura dándola a conocer a otros.
- Consoliden su identidad.

CONTENIDOS

- La música.La danza.El idioma.Las comidas típicas.Los símbolos.La literatura.

PROPUESTA

Se establecerá contacto con distintas comunidades, tan parecidas y/o distintas a la nuestra. Intercambiaremos en un diálogo previos inquietudes e ideas para vivenciar una experiencia enriquecedora.

Visita de nuestro jardín al "jardín amigo", y recepción de cada comunidad en nuestra institución.

COMPARTIENDO EXPERIENCIAS

Con este proyecto buscamos atender la realidad y las necesidades socioculturales de los niños que concurren al jardín, respetando el modelo cultural de origen, en cuanto a la manera de vivir y entender el mundo (las relaciones, la comunicación, la alimentación, la educación) y para que ello coadyuve a una mejor comprensión del mundo (sociedad) que los cobija. Creemos que la escuela debe formar niños capaces de crear y recrear la tarea social así como también debe contribuir al desarrollo de la subjetividad.

La búsqueda de situaciones de aprendizaje, que orientara hacia el desarrollo integral del niño, como sujeto público y privado, han sido claves para emprender este proyecto. Nuestros niños viven en una sociedad cada vez más heterogénea y multicultural, y cada vez reciben más información. Es tarea de la escuela darles nuevas herramientas que los enriquezcan y ayuden a discernir sobre las distintas cuestiones sociales.

Cada institución se apropia de este proyecto a partir de un marco propio ya que justamente son diferentes no solo en el contexto de institución educativa hoy y, según sus pautas fundacionales, sino también en el contexto de su pertenencia a una comunidad que desde su cultura y su historia son diferentes y por lo tanto marca desde la misma identidad idiosincrasias diferentes.

Presentación del Proyecto

Situación Diagnóstica que genera la propuesta

Distintas manifestaciones en nuestra sociedad nos muestran la necesidad de educar en y para la tolerancia. La xenofobia solo podrá ser superada si se estimula el conocimiento, la comprensión y la aceptación de las diferencias...

Marco teórico conceptual

....

Muchos de los conceptos vertidos en el libro "Educar en Cultura. Ensayos para una acción integrada" de Héctor Ariel Olmos y Ricardo Santillán Güemes compartimos en la formación teórica de este proyecto. Los autores proponen definir cultura como: "... el cultivo de una forma integral de vida creada históricamente y socialmente por una comunidad a partir de su particular manera de resolver –desde lo físico, emocional y mental- las relaciones que mantiene con la naturaleza, consigo misma, con otras comunidades y con lo que considera sagrado, con el propósito de dar continuidad y sentido a la totalidad de su existencia." "La educación, en tanto campo cultural específico, es el principal vehículo a través del cual una determinada sociedad o sector de la misma producen continuidad y sentido en función de la necesidad de concretar sus intereses generales y/o particulares (hegemonías culturales) y de ir actualizándose históricamente en el seno de espacios culturales concretos."...

"Dar relevancia a la problemática de la identidad significa tener presente que en el conocimiento y el respeto de las diversas formas de estar siendo en el mundo podría hallarse la llave de la democracia cultural... Es a través de la libre expresión de las identidades que la democracia podría transformarse, tal como lo plantea H. Maturana (1992) en una "Estética del respeto mutuo" que sólo encontrará su razón de ser cuando se dé "la aceptación del otro como un legítimo otro en convivencia" y no es desigualdad.

...el cambio a la opción intercultural... no se propone enseñar a las nuevas generaciones a respetar el derecho que tienen los otros a ser diferente. Tampoco se centra en la tolerancia. Porque esta implica una posición de poder: toleramos aquello que podríamos no aceptar, es decir tolera el que puede. La opción intercultural implica una modificación de nuestras conceptualizaciones dogmáticas, donde aceptemos que no nos movemos con verdades

definitivas. ... Esto da la oportunidad de enriquecimiento mutuo. Es necesario entonces, pasar del reino de las seguridades al reino de la ambigüedad lo cual es muy difícil.

Objetivos de la propuesta:

- Aceptar la necesidad de desempeñar un papel complementario al que cumple la familia en el proceso de socialización de los niños.
- Profundizar la propuesta didáctica, teniendo en cuenta que la interacción con el otro y su medio, el sujeto –niño- construye la significación de lo externo y en ese esfuerzo de significación se construye a si mismo.
- Dar prioridad a la enseñanza de valores, de principios y normas universales (derechos de individuos y de sus familias a la diferencia cultural).
- Respetar dichos enunciados –en todo momento del quehacer escolar-, o intentar la integración de los contenidos transversales con los procedimentales y actitudinales a través de proyectos.
- Reflexionar en forma continua y exhaustiva el quehacer pedagógico y la convivencia cotidiana, dentro y fuera de la escuela.

Expectativas de logros:

- Posibilitar la exploración de las diferencias étnicas y de las costumbres de la comunidad visitada.
- Posibilitar la vivencia y la expresión de la propia identidad cultural.
- Favorecer el interés y valoración por los aportes de los otros.
- Proporcionar a niños instrumentos de valoración de las diferentes realidades socioculturales, incluida la propia.
- Capacitarlo para combatir los prejuicios y estereotipos culturales.
- Generar actitudes positivas hacia la diversidad.
- Conocer rasgos culturales de distintos grupos humanos.
- Facilitar la interacción, comunicación e intercambio de referentes culturales.
- Promover el reconocimiento de la existencia del pasado a través de informantes comunitarios.
- Valorar la diferencia cultural por si misma.

