

Colección **Actualizaciones Académicas**

Actualización Académica en Primeras Infancias

Módulo 3: **Derechos, territorios, familias y
comunidades**



Índice

Presentación	3
Clase 1: Laberintos donde descubrir el mundo	5
Clase 2: Hospitalidad y encuentros con las infancias	25
Clase 3: El cuidado de la vida como punto de partida	42
Clase 4: Cuando la educación de la(s) infancia(s) es un tema de todas y todos	57

Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades

Presentación

En este Módulo nos proponemos habilitar reflexiones en torno al trabajo de educar a las niñeces, para promover una revisión de nuestras representaciones que modelan las prácticas cotidianas. En tiempos de profundas transformaciones a nivel global resulta oportuno interrogarnos por las políticas públicas que definen la vida de las niñas y los niños en nuestro país. Desde allí, es deseable alentar propuestas colectivas que asuman la educación como práctica transformadora de la realidad desde y hacia condiciones de igualdad. En ese sentido, resulta ineludible interrogarnos por las huellas del jardín de infantes y la escuela infantil en las biografías de nuestras niñeces y abonar a la construcción de una agenda en torno a las políticas públicas en desarrollo o que pueden intervenir sobre esta cuestión.

La educación "desde la cuna", al decir de Comenio, se vuelve un desafío en torno a la pregunta acerca del mundo que se va a mostrar y enseñar. Así, las determinaciones al respecto tienen un impacto directo en la construcción de las subjetividades de las niñeces y las/os adultas/os a su cargo. Es por ello que la tarea inmediata requiere de espacios de formación que dejen entrever las tendencias al avance del mercado como ordenador del deseo infantil. Es por ello que en este espacio curricular nos interesa dejar disponibles preguntas, acercar materiales para el trabajo en el aula que sostiene propuesta de enseñanza acordes a los tiempos actuales y los principios de la soberanía pedagógica.

Presentación del módulo

La propuesta del módulo Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades consiste en problematizar las infancias en el campo de la subjetividad, atravesada por marcos jurídicos y políticas públicas del siglo XXI.

Se propone interpelar el sentido de los objetos para las niñeces, el lugar del mercado y lo ambiental, y su impacto en la construcción de las identidades.

Presenta saberes específicos para el cuidado de la salud en los primeros cinco años de vida, promoviendo una mirada atenta a la enseñanza del cuidado del cuerpo y el ambiente para una vida saludable.

Visibiliza las redes que se entraman y los nuevos desafíos a partir del escenario de pandemia, las relaciones entre las instituciones y las familias, los nuevos canales de comunicación y la educación como proyecto de las comunidades educativas y territoriales.

En este módulo se promueve el desarrollo de nuevas miradas sobre las niñas y los niños en sus primeros años. En diálogo con distintas voces y experiencias, se propicia la reflexión acerca de los sentidos de la tarea de enseñar a la primera infancia en la Argentina contemporánea, en el escenario actual; y que las y los docentes, se apropien de categorías que promuevan procesos educativos emancipatorios.

Módulo 3: Derechos, territorios, familias y comunidades

Clase 1: Laberintos donde descubrir el mundo

¡Hola a todas y todos! Les damos la bienvenida al Módulo **Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades** de la Actualización Académica en Primeras Infancias que compartiremos en los próximos días. Les proponemos comenzar este recorrido con algo para beber, lápiz y cuaderno para tomar notas. ¿Apuntes para repetir? No. Les invitamos a dejar allí atrapados los recuerdos que se presentan y las reflexiones a primera impresión, para volver sobre ellas cuantas veces sea necesario, para conceptualizar y construir argumentaciones acerca del sentido de la tarea de enseñar a las niñas y los niños que recibimos en nuestras instituciones, a los que aún están fuera de ellas y a quienes están por nacer; los "que van llegando" al decir de la filósofa Hanna Arendt.

Imaginemos que miramos el presente desde un avión imaginario... Mirar a distancia, pero desde la tierra, bajo nuestra atmósfera, para observar y analizar de qué modo estamos educando a nuestras niñeces. ¿Por qué a distancia? Porque la perspectiva es una de las características del pensamiento complejo de Edgard Morin y porque es necesario salir de lo cotidiano para construir de ello un objeto de estudio. El hecho educativo en tanto trabajo cotidiano exige de miradas desde múltiples perspectivas en las que la parte dé cuenta del todo y el todo dé cuenta de la parte. Así, las imágenes cotidianas acreditan reflexiones y abonan a la búsqueda de sentidos. En esta primera clase compartiremos preguntas acerca del sentido de los objetos para la niñez y el lugar del mercado en la construcción del deseo que se vuelve búsqueda de felicidad. Nos ocupa interpelar el sentido de los objetos para las niñeces, el lugar del mercado y lo ambiental y su impacto en la construcción de las identidades.

Pensamos estas clases como un viaje pedagógico en la virtualidad, un viaje que haremos juntas/os con los recursos que tenemos a disposición y los que vayan surgiendo en los encuentros para conocer y debatir los problemas, interrogantes, experiencias presentadas mediante bibliografía, contenidos multimediales, espacios de intercambio como los foros, entre otros. No olvidamos que todas y todos estamos atravesadas/os por las pantallas de modos singulares en estos tiempos. Por eso, vamos a intentar una organización del curso donde las clases sean disparadores de lecturas a las que regresar o de nuevos materiales que se presenten a partir de este derrotero y que aquí no mencionamos. ¿Comenzamos?

Algunas ideas para comenzar el camino

"Amo la lluvia
cuando besa la tierra
siembra su aroma"

Amo la lluvia, Luis Gabriel Vázquez Castillo¹

Resulta pertinente comenzar este camino señalando que lo haremos desde una perspectiva epistemológica que requiere contextualizar en la historia las prácticas, discursos e ideas pedagógicas en el contexto latinoamericano intentando recuperar qué proyecto político-pedagógico las contiene, ya sea como propuestas hegemónicas o en disputa con la hegemonía.

A su vez, afirmamos el trabajo de educar a la niñez desde el paradigma de derechos en el que se articulan los marcos legales, la comunicación en tanto construcción social de sentidos y la educación pensada como la formación de sujetos. Asimismo, lo educativo tiene carácter histórico y social, resultado de sus condiciones de producción. Es decir, cada experiencia de educación es producto de su tiempo, de la comunidad en la que se desarrolla, de los sujetos que allí intervienen y de las posibilidades que la producen. Este planteo es fundamental para superar miradas románticas que buscan despojar de sentido político el trabajo de enseñar desde la cuna. Desde allí, abandonamos la pretensión de hacer generalizaciones y universalizaciones para referirnos a procesos situados que habilitan distintas miradas. Esta posición nos interroga por la construcción de "un" relato que fue contado en tiempo presente, el que algunas/os eligieron y fueron capaces de reproducir como eco de ese tiempo fugaz que se escurre ante la imposibilidad de atraparlo; y, por sus efectos en el presente.

De allí, la importancia de revisar "el relato" que construyó el imaginario colectivo nacional que postula el carácter nobel de la educación de la niñez y heredero de la introducción metodológica desde el exterior, mientras niega la matriz sarmientina en una cartografía nacional que le otorgó desde sus orígenes un lugar secundario. La educación de la infancia, estudiada por la *pedagogía*, necesita de la infancia que se convierte en su condición de posibilidad a través de su intervención en

¹ Luis Gabriel Vázquez Castillo, originario de Tabasco, resultó ganador del premio de poesía que otorga la Fundación de Aerolíneas de Japón (Japan Airlines Foundation). Su poema titulado "Amo la lluvia", fue premiado por Haikú para Niños del Mundo 2017/18.

la escuela/jardín de infantes. Aquella *leyenda*, al decir de Michel de Certeau, requiere ser revisada para reordenar los objetos "curiosos" que la conforman en un orden distinto al establecido hasta el presente (2010). En el proceso de escritura de la historia se esconde una operación sobre el presente intentando hacer comprensible el pasado. Es decir, hay pasado porque hay un presente que lo comprende y hace la tarea de escribirlo. En el pasado la educación inicial ha sido ubicada como subalterna del desarrollo de la escuela común y su presencia en el sistema educativo estuvo signada por fuertes disputas por su inclusión, a partir de lo cual se estructuraron representaciones y prácticas herederas de la conquista que buscó arrasar principalmente con el legado cultural ancestral. La educación latinoamericana reconoce como antecedente aquellas tradiciones, muchas de las cuales sobrevivieron en procesos de resistencia que los pueblos originarios sostuvieron ante la aniquilación colonizadora y la negación de la historia escrita por los relatos civilizadores. Herederos de una relación entre dominadores y dominados que tomará diversos rostros a lo largo de la historia latinoamericana, la conquista impuso una verdad que no solo desconoce los saberes y creencias que el *Otra/o* porta, sino que a su vez se muestra como verdad esencial mientras ubica al *Otra/o* en una posición de extraño al que se demoniza, en un proceso de lucha desigual (Fernández, 2018).



Mirar la historia junto a la niñez, un modo de construir legados...



Madre e hija de Plaza de Mayo, Adriana Lestido, 1982.

Fuente: <http://www.adrianalestido.com.ar/es/fotografias.php>

En síntesis, creemos que hay un hilo conductor, presente o negado en las pedagogías, que conecta el genocidio y sometimiento de los pueblos originarios con otras formas como la opresión de mujeres y niñas/os, sobre todo las/os pobres con las pedagogías del olvido. Un hilo conductor que vincula esos genocidios y el terrorismo de Estado que impuso tanta violencia y dolor en nuestra historia. Como educadoras/es de las democracias latinoamericanas, tenemos la responsabilidad del trabajo de enseñar y el trabajo de aprender sin estar ajenas/os a estos debates. Asumir desde qué posiciones, qué discursos, qué relaciones hegemónicas y con qué contradicciones lo hacemos, es nuestro principal desafío. Debemos indagar acerca de estas memorias y estos olvidos que nos configuran como sujetas/os a la hora de retomar estos debates (Rogovsky y Fernández Pais, 2022). Nos interpelan esos debates pendientes de manera colectiva para desde allí definir qué enseñar y cómo recorrer el laberinto que nos permita sumar a la niñez a nuestra historia. Ese es el punto de partida, desde allí, seleccionamos métodos y contenidos de enseñanza en función de una perspectiva pedagógica que nos convoca a una historiografía de la educación y una historia nacional.

Antes de seguir, nos detenemos a escuchar a la Dra. Ana Diamant quien nos va ayudar a pensar sobre genocidio, palabra tan hostil como reveladora, y su enseñanza a las y los más pequeñas/os.



La escuela infantil y “su posición histórica frente a las historias, es un punto de intersección entre el pasado, el presente y el futuro desde el que se posibilita, la tramitación del trauma, amparado en el relato de la experiencia vivida, promoviendo procesos subjetivos de significación a través de los cuales los sujetos construyen su identidad, se inscriben en una continuidad y se proyectan al futuro. Es así que hablar del holocausto y otros genocidios en la escuela, “adquiere un sentido desde la crítica [...] desde lo que quedó trágicamente vencido, en las huellas de lo humano doliente”.

Casullo, 1999. Fragmento del texto de *Diamant*, disponible en la bibliografía:



https://youtu.be/0dmeQcmU_7w



¿Cómo podemos trabajar estos temas con las familias? ¿Cuál es la importancia de trabajar aquello doloroso de la historia en comunidad? ¿Qué estrategias podemos usar para contarlos con la esperanza de que no vuelvan a repetirse?

¿Por el “ojo de buey” o la vista panorámica?

"No es que lo pasado arroje luz sobre lo presente, o lo presente sobre lo pasado, sino que la imagen es aquello en donde lo que ha sido se une como un relámpago al ahora de una constelación"

Libro de los pasajes, Walter Benjamín

Si seguimos en el laberinto que nos lleva a desnaturalizar y problematizar el mundo que habitamos nos vemos obligadas/os a pensar de qué modo compartiremos esa información y exploraciones con la niñez. La tradición, el miedo a que ciertos mandatos se alteren, dio origen a dispositivos que se inscriben en una relación de poder, la escuela es uno de ellos. Su naturaleza, al decir del pensador italiano Giorgio Agamben, es esencialmente estratégica ya que se trata de manipulación de relaciones de fuerza. Un dispositivo siempre está siempre ligado a los límites del saber que derivan de él y lo condicionan (2016, p. 8). Mostrar y explorar un mundo cada día más atravesado por el mercado es parte de los desafíos que tenemos que sortear para inscribir a las y los nuevos en nuestras comunidades. Por ello, se vuelve importante reflexionar acerca de los territorios que habitamos y la mirada que tenemos como comunidad de estos.

Ahora bien, veamos ¿Qué es esto de *mostrar el mundo*? Esta idea del poeta y pedagogo cubano José Martí quien entre julio y octubre de 1889 publicó cuatro números de la revista para niñas y niños *La Edad de oro*, que escribió con el deseo de “llenar estas tierras de hombres originales, criados para ser felices en la tierra en que viven, y vivir conforme a ella, (...). A nuestros niños hemos de criar para niños de su tiempo, y hombres de América” (Martí, [1889] 1989). ¿Cuáles son los alcances de la propuesta martiniana? Martí, era un hombre de su tiempo, leyó a la ilustración, creía al igual que Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, en la razón como arma para construir otros mundos,

imaginar y luchar por una América libre, por la patria grande. Si pensar la educación inicial es uno de los mayores desafíos de las comunidades, nuestro trabajo se trata de la búsqueda por el sentido de la ciudadanía compartida en la que inscribimos al que nace en una historia que se forja en el trabajo y en la construcción de ciudadanía. En ese sentido, la escuela lejos de ser tiempo libre es oportunidad y acción. Para nosotros mirar el mundo no es una metáfora sino una puesta en valor de la política que implica la construcción de un modo de ser ciudadanos. Esta inspiración que desde 2014 sostenemos en diversos espacios y que ha sido repetida con otros sentidos por otros autores, repone la afirmación del pedagogo latinoamericano José Martí quien como buen poeta confiaba en el poder de la palabra.



"A los niños que lean La Edad de Oro

Para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin luz. (...) Este periódico se publica para conversar una vez por mes, como buenos amigos, con los caballeros de mañana, y con las madres de mañana, (...) todo lo que quieran saber les vamos a decir, y de modo que lo entiendan bien, con palabras claras y con láminas finas. Les vamos a decir cómo está hecho el mundo: les vamos a decir todo lo que han hecho los hombres hasta ahora".

La Edad de Oro, José Martí, 1889.

Si retomamos el planteo del pedagogo cubano y lo llevamos a nuestra tarea, los sentidos se resignifican y nace una pregunta ineludible: ¿qué mundo les vamos a mostrar a nuestras/os niñas/os? La elección que hagamos se vuelve crucial para cada una/o. Las formas de construir discursos, es decir de las prácticas significantes a través de las cuales las sociedades resuelven sus relaciones (Laclau y Mouffe, 2011), se vuelven claves. ¿Cómo se expresan los discursos? Se expresan a través de convenciones sociales que compartimos en cada comunidad lingüística que otorgan a cada significante (el soporte) un significado (el sentido). Es a través de los discursos que construye cada sociedad que les mostramos y nombramos "los mundos" a la niñez.

Ordenemos las ideas... hablamos del dispositivo escolar en el que desarrollamos nuestro trabajo y planteamos las relaciones de poder y saber que se van a presentar allí, más o menos consciente de las representaciones de mundo que transmitimos, su efecto en la formación de sujetos políticos es

una de las cuestiones para dirimir. Asumir la elección de territorios no es solo una cuestión de método, sino justamente, ese mirar el mundo plagado de objetos que se vuelven objetos de deseo y de consumo siempre atados a la promesa de felicidad. Focalizamos en objetos mucho más que en la naturaleza, en las grandes ciudades. La naturaleza se nos presenta muchas más veces como paraíso que como responsabilidad. Los desarrollos del marketing, del plástico, de lo brillante y suave mucho más que la opacidad sobria y la aspereza terrestre, tienen a las/os más chicas/os como principales destinatarios. La tierra es nuestro cobijo y no necesita "traducciones" para conocerla. Está allí, disponible. El territorio que habitamos con nuestras niñeces es pura arbitrariedad en la medida de que no les ofrezca la posibilidad de la exploración libre y responsable. Nos referimos al territorio de nuestras comunidades y al territorio escolar. Las variables de tiempo y espacio consideradas en nuestra tarea se articulan con definiciones más amplias que cruzan las puertas de los hogares e instituciones. ¿Acaso podemos pensar en un territorio de la infancia que no nos incluya? ¿Existen modos de prever el impacto del espacio en cada una/o? ¿Hay modos de intervenir en estas percepciones? Podremos decir que *mirar y tocar* nos permite identificar aún antes de poder nombrar. "La vista llega antes que las palabras", dirá Berger (2019). A través de la vista establecemos nuestro lugar en el mundo que explicamos con palabras (*ibídem*). Pensar desde esta perspectiva lo que ofrecemos a la niñez, nos obliga a *gestos generosos que habiliten el mirar panorámico y ya no la mirada estrecha del "ojo de buey"*. A lo largo de los años, el jardín de infancia intentó direccionar esa mirada y cercar los territorios. Con la tecnología en manos de las niñas y los niños, esa pretensión parece haber llegado a su fin...



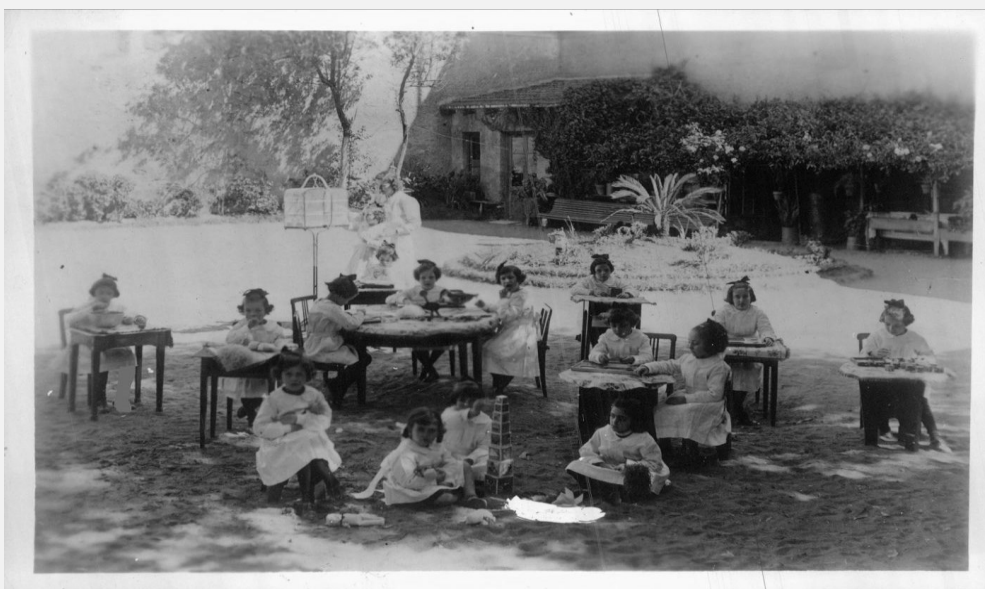
Mirar pinturas o cuadros suele ser un ejercicio sobre el que reflexionan los expertos. En 1972 John Berger que fue un novelista, pintor y poeta inglés, realizó un programa para la televisión inglesa, la famosa BBC de Londres, para ayudar a comprender cómo influye la mirada mediada del mundo tomando como ejemplo el arte. En *Modos de ver* Berger, se vale de pinturas famosas para explicar y mostrar cómo los niños tienen una relación directa con lo que ven y que lo entienden según sus experiencias. ¡No se lo pierdan!



Enlaces: <https://youtu.be/1J-CXyx58T8> (Parte 1), <https://youtu.be/KhtWM8HFv20> (Parte 2), <https://youtu.be/BbVD8jKJ37k> (Parte 3), <https://youtu.be/Fqb2yssq6OU> (Parte 4).

El territorio es mucho más que la sala, el patio, el parque o pasillos de las instituciones. Se trata de aquello que habitamos y recreamos de manera individual y colectiva como proyección de sensibilidades, convicciones y deseos. El Proyecto pedagógico es el mapa que orienta posibles recorridos acompañando y orientando ese objetivo. Si dicho plan nace con limitaciones en pos de una idea de niñez restringida a lógicas del desarrollo estaremos ofreciendo un pequeño hueco por el que mirar y apropiarse del espacio. En cambio, si lo hacemos confiando en la plasticidad para el aprendizaje los límites no existen. De este modo, tipologías, volumetrías, flexibilidad espacial, integración al espacio exterior, identificación de instancias espaciales y programáticas de vinculación con la comunidad, diseño particular y especializado de mobiliario y aberturas y materiales entre otras cuestiones que atiende la arquitectura en diálogo con la pedagogía y la didáctica se pondrán al servicio de experiencias valiosas y sensibles.

Finalmente, cabe mencionar la urgencia de promover el encuentro de las niñeces con la naturaleza y sus propiedades. Tocar la tierra, indagar y jugar con sus propios elementos es parte de un repertorio para la tarea que se presenta como metodología exótica propia de otros puntos cardinales. Sabemos que esta mirada tan citadina encuentra matices que permiten no olvidar las singularidades de nuestro territorio. Sin embargo, las propuestas centradas en una didáctica pensada para una arquitectura escolar tradicional nos obligan a revisar supuestos que vuelven novedosas las escenas al aire libre aún cuando la historia nos dice lo contrario...



Jardín de infantes de la provincia de Santa Fe, década de 1930.

Archivo General de la Nación.



El valor del contacto con la naturaleza es ancestral y también muy actual, como nos cuenta el filósofo surcoreano Byun-Chul Han.

"Un día sentí una profunda añoranza, e incluso una aguda necesidad de estar cerca de la tierra. Así que tomé la resolución de practicar a diario la jardinería. Durante tres primaveras, veranos, otoños e inviernos, es decir, durante tres años, estuve trabajando en un jardín, que bauticé con el nombre de *Bi- Won*, que en coreano significa "Jardín secreto".

(...) El trabajo de jardinería ha sido para mí una meditación silenciosa, un demorarme en el *silencio*. Ese trabajo hacía que el tiempo *se detuviera y se volviera fragante*. Cuanto más tiempo trabajaba en el jardín, más respeto sentía hacia la tierra y su embriagadora belleza".

Loa a la tierra, Byung-Chul Han, 2019.

"Objetos maravillosos, son esas cosas que están ahí..."

"(...) la forma de un instrumento aparentemente insignificante puede tener repercusiones infinitas".

El elogio de la sombra, Jun'ichirō Tanizaki

Sabemos que tanto las vidrieras como las pantallas operan como tentaciones que vuelven deseo los objetos más diversos. Mientras tarareamos el tema de Hugo Midón y Carlos Gianni, "Objetos maravillosos", iniciamos una lista que identifique aquellos objetos que suelen acumularse para y por las/os más pequeñas/os. Nos preguntamos por sus características, por su utilidad, por su propuesta y, sobre todo, por su carácter educativo. ¿Les resultaría sencillo hacerla? ¿Es larga o corta?

El uso de los objetos cotidianos y, previamente, su adquisición tienen íntima relación con esos mundos que elegimos para vivir y para mostrar. Las lógicas del consumo desmedido en uno de los extremos y las privaciones más severas en el otro son parte del mundo que nos toca habitar y nos resistimos a aceptar. Ese deseo por el objeto se construye en torno a las representaciones capitalistas que instalaron algo así como un "tengo, luego existo". Si no tenés, no solo "no pertenecés" sino "no sos nadie" parece haberse vuelto un precepto de un tiempo en el que la estructura neoliberal ordena nuestras vidas. Como plantea Diego Sztulwark ante la imposibilidad de ser ajenos a ella, debemos asumir que vivimos en un orden neoliberal, algunas/os en resistencia. Se despliega allí una suerte de perversión simbólica que traza huellas en las subjetividades infantiles. Si seguimos el planteo del italiano Franco "Bifo" Berardi (2020), podemos adentrarnos en una línea de análisis posible para comprender la crisis que vivimos que es propia del sistema que ordena nuestras vidas. En el que la crisis ambiental a escala global causada por el modelo de explotación capitalista actual no puede ser

desatendida de la agenda político educativa y la relación con aquellos "objetos felices" debe ser revisada.

El jardín de infantes argentino a lo largo de su historia trazó fronteras claras y anchas con cualquier análisis social que amenazara con quitarle su carácter aséptico a la hora de pensar sus propuestas de enseñanza. Si bien los diseños curriculares abordan contenidos que presentan el ambiente en que vivimos, aún parecen realizar selecciones cuidadosas a la hora de presentar el conflicto a las/os niñas/os.



¿Por qué creen que sucede? ¿Coinciden con este planteo? ¿Pueden identificar los procesos de cambio ante esta tendencia?

Los objetos, los territorios que se presentan en los diseños curriculares asumen el carácter contingente de la enseñanza. Recordemos que por currículum "se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta por aspectos estructurales-formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículums en las instituciones sociales educativas" (de Alba, 1998). Las negociaciones acerca de qué y cómo presentar los objetos del ambiente incluyendo los humanos y la naturaleza son productos de esas negociaciones que se preguntan por las concepciones de infancia y por la posibilidad de un horizonte utópico para América Latina. Allí, debemos preguntarnos por la presencia de ese discurso en un nivel educativo atravesado por su marca de origen importada. Reponemos aquí el pensamiento de Arturo Jauretche (2010) quien exhortaba a mostrar inteligencia cuando seamos expresión de la propia realidad y, por lo tanto, no esperemos a los que saben "desde afuera" sobre nuestra tarea. He aquí el desafío que todo educador debe compartir más allá de titulaciones y condiciones laborales, hay una articulación ineludible en el pasaje de saberes que debe poner en tensión los objetos que elegimos para la construcción curricular cuyo carácter político debe abonar a la soberanía pedagógica.

Resulta interesante desde aquí volver a la cuestión de los objetos y el espacio para interrogarnos por sus sentidos y recordar que las formas a través de las cuáles se vinculan la espacialidad y los objetos que en ella se disponen es que se despliega el modo bajo el cual habitamos en comunidad (Santoro y Fava, 2019, p. 68). Las intervenciones en el espacio operan en el plano simbólico y es por ello que los modos en los que ordenamos espacio y objetos en las salas recrean los modos sociales de relacionarnos que incluyen el vínculo con la naturaleza y la cultura. Es allí, donde la pregunta por la enseñanza "del mundo" en los primeros años se vuelve resistencia al mandato del mercado para buscar, en cambio, señales de una construcción armónica en esa relación. Las condiciones materiales a su vez, reponen la igualdad en el acceso a los objetos como condición para el conocimiento del mundo y proclaman un posible encuentro de las mujeres y los hombres con la técnica a la que el jardín de infantes debe reportar. Allí, ciertas metodologías del "como sí" que promueven el uso de espacios y objetos sin claras definiciones acerca del contenido de enseñanza habilitan confusiones que banalizan la labor docente.

En un escenario tan complejo los objetos elegidos deben ser genuinos, los reales. De qué nos sirve invitarles a jugar con un material que imita otro objeto si la imaginación infantil realiza esa operación. Antes de finalizar, les proponemos detenernos a pensar en la idea del "don". Para Paulo Freire, la educación tradicional o como él llama "bancaria", es la que piensa que el "saber" "es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorante. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro" (2002:73). Este es un planteo sobre el que se apoya la lógica del mercado que piensa al Otra/o como un ser fácilmente manipulable. Sin embargo, también se mantiene como fantasmática en el trabajo con las/os más chicas/os si se les piensa como hojas en blanco con todo por escribirles. Allí se encuentra, la potencia de la posición enseñante y la consideración de la niñez como iguales y no como ignota y frágil.



¿Será que nos cuesta liberarnos del mercado? ¿Será que nuestras instituciones deben legitimar el uso de ciertos objetos? ¿Será que la matriz del *don en tanto regalo* es indeleble?

¿Y si volvemos a valorar los pequeños tesoros que guardan/esconden las/os niñas/os como supieron advertir las hermanas Agazzi?

Finalmente, a modo de dejar el tema abierto para seguir indagando, diremos que el cuerpo en los espacios escolares se pone en juego de un modo determinado ya que allí aprehendemos una serie de registros que van a cultivar *el gusto*. Algo de esto alentó el jardín desde la perspectiva montessoriana. Sin embargo, el repertorio era algo acotado. Hoy podemos pensar que el gusto en tanto referencia del propio deseo está impregnado de cultura. El gusto y la sensibilidad considerada junto a los objetos nos obligan a pensar en el mercado y la construcción de deseos ligados al consumo. Allí surge la cuestión de las marcas y los imperativos de la época que tienen a la niñez temprana como principal destinatario en pos de gestar consumidores fieles a lo largo de la vida. Los modos de nombrar y referir a "la alegría" de las niñas y los niños debería alertarnos y mantenernos atentas/os ante los espacios plagados de propagandas y de su portación sobre nuestros cuerpos, en los alimentos y objetos diversos. Se vuelve aquí necesario detenernos a otear a lo lejos para evitar que se siga consolidando el "falso mundo de la televisión en un mundo real de marcas" y agregamos de las redes, como advertía ya hace más de una década Naomi Klein en "No logo" (2003, p. 90). Las niñas y los niños, los adolescentes y adultas/os creemos muchas veces ser dueños de nuestros deseos, pero los mismos han sido direccionados por lo que el mercado necesita vendernos. Consumimos objetos hechos en países empobrecidos en condiciones de explotación, pero "si se usa" o "todos lo tienen" algo del orden de la felicidad me va a garantizar...

Para contrarrestar estos mandatos, tenemos que construir espacios de enseñanza genuinos antes que bonitos, usables una y otra vez, que habiliten la exploración y permitan el juego. "El juego tiene que estar relacionado con la libertad: poder circular, pasar por todas las experiencias posibles; poder imaginar, pero no en el sentido de la fantasía, sino en que al poder imaginar puedo probar cosas. El juego me da la posibilidad de ser valiente, como estoy jugando me atrevo. Ahí se adquiere esa cosa política del juego: permite alterar el mundo. En el juego puedo subvertir el orden, puedo decir que el vidrio es una piedra preciosa, y vale" (Pelegrinelli, 2012).



El lugar de los juguetes es clave para comprender la relación con los objetos en la niñez. Los estudios acerca del tema no abundan, por eso nos resulta valioso el trabajo de Daniela Pelegrinelli acerca de las muñecas. En esta ocasión en diálogo con especialistas del Museo del Traje. ¡La escuchamos!



<https://www.youtube.com/watch?v=t30QNHtwJM8>



¿Qué aspectos analíticos aporta Daniela Pellegrini para comprender la relación entre juguetes, niñez y consumos?

¿A quiénes representan las muñecas? ¿Cómo operan en la construcción de género y de clase?

¿Cuáles son los juguetes que hay en sus espacios de trabajo a disposición de las niñas?

¿Qué nuevas reflexiones/preguntas aporta esta entrevista para asumir criterios políticos- pedagógicos respecto a su selección?

Palabras finales para la primera pausa...

"No habrá nunca una puerta. Estás adentro
y el alcázar abarca el universo
y no tiene ni anverso ni reverso
ni externo muro ni secreto centro".
Laberinto, Jorge Luis Borges.

Hemos llamado a esta clase “laberintos” para descubrir el mundo. Los laberintos son propicios para perderse, y esta no es la excepción. Corremos el riesgo de perder de vista que esos laberintos serán recorridos por docentes adultas/os y por las/os niñas/os. Una y otra vez la educación inicial ha nombrado indistintamente a ambos sujetos. Justamente allí identificamos un tema sobre el que trabajar para modificarlo de modo radical. El problema de la enseñanza nos interpela y responsabiliza por el contenido y, en este caso, el laberinto que hagamos recorrer a las niñas es también nuestra decisión y responsabilidad. El laberinto que nosotras/os recorramos para tomar esas decisiones es también nuestra responsabilidad; en primer lugar, individual y, luego, colectiva expresada en el currículum. Sin embargo, no es lo mismo. El laberinto, es también nuestra formación, nuestras lecturas y la convicción de formarnos para una tarea política al decir de Paulo Freire. Una tarea que ayuda a un Otro/a a encontrar lo que es. Un trabajo que abone a integrar naturaleza y técnica, como gesto sensible y atento. Ser las maestras y los maestros de esas escuelas infantiles en las que se mire mucho a la infancia y se valoren las experiencias que allí suceden... se provoquen más las preguntas que las respuestas, se valoren los errores y se estimulen los logros antes que los aciertos. El camino por estos laberintos debemos recordar que es amargo. No somos reconocidos como merecemos, muchas veces somos maltratadas/os tanto económica como socialmente, sabemos. En el caso de *las mujeres* de la educación inicial, aún más. Tituladas o no, más llenas o no del capital institucionalizado del que habló Bourdieu, no somos reconocidas en proporción a la magnitud de nuestra tarea, ni siquiera desde la formación inicial. Reponemos, no nos referimos al trabajo con los cuerpos, sino a la magnitud de la tarea de construir primeras representaciones en el Otro. Por eso, tanto empeño en desprestigiar, relativizar y poner en duda el cuidado íntimo del sujeto a cargo nuestro. Por eso, entendemos, tanta insistencia en que la separación de lo familiar sea puesta en sospecha. Por eso, tanta necesidad de lograr lo que Massimo Recalcati llama "concepción eficientista de la didáctica" asimilada a la empresa (2019, p. 35). Este planteo se refuerza con la matriz que atribuía al método

un potencial desmesurado para Sarmiento (Fernández Pais, 2018) y nos vuelve mucho más hacedoras que diseñadoras de planes estratégicos de enseñanza. En cambio, elegimos reponer el primer gesto de confianza que es instituir a las/os niñas/os como sujetos del conocer y de la palabra, de allí que nos hemos inclinado a hablar de niñez y no de infancia. A lo largo de esta clase les invitamos a recorrer los propios laberintos para encontrar los mejores caminos para recorrer con ellas/os, ¡esperamos haberlo logrado!

Nos despedimos plenos de deseos y la seguimos en la próxima clase...



Dejamos por aquí poesía y música del cantautor cubano Silvio Rodríguez, nada más y nada menos que *Rabo de nube* (1980). ¡Qué la disfruten!

Si me dijeran: pide un deseo

Preferiría un rabo de nube

Un torbellino en el suelo

Y una gran ira que sube.

Un barredor de tristezas

Un aguacero en venganza

Que cuando escampe

Parezca nuestra esperanza

Si me dijeran: pide un deseo

Preferiría un rabo de nube

Que se llevara lo feo

Y nos dejara el querube.

<https://www.youtube.com/watch?v=bcoTl3j5Nz4>

Bibliografía

González, M. Á. (2019). *Niño se nace*. 168. *Revista GEARTE*, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 168-178.

maio/ago. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.92911>

Bibliografía ampliatoria

- Diamant, A., Souto, G. y Alonso, M. (2015). *Caleidoscopio de categorías o categorías en juego de espejos: tramas testimoniales entre niños y sobrevivientes del holocausto en el espacio escolar*. Brasil: História Oral, v. 18, n. 2, p. 105-127, jul./dez. Disponible en:
<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/562/pdf>
- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina*. Rosario: Homo Sapiens.
- Le Breton, D. (2009). "Todo lo que está en el mundo pasa por el cuerpo". Entrevista al sociólogo y antropólogo, *Diario Página 12*, Buenos Aires. Disponible en:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13737-2009-05-04.html>
- Martí, J. ([1889] 1989). *La edad de oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos. Disponible en:
<https://elsudamericano.files.wordpress.com/2017/06/jose-marti-la-edad-de-oro.pdf>
- Pelegrinelli, D. (2012). "El juego es libertad: circular, imaginar, y alterar el mundo". Entrevista a la gestora cultural y pedagoga. *Diario Clarín*. Buenos Aires. Disponible en:
https://www.clarin.com/sociedad/daniela-pelegrinelli-especialista-juguetes_0_r1vGWPe3wXx.html

Bibliografía de referencia

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- (2016). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Berger, J. ([1972] 2019). *Modos de ver*. España: G.G.
- Berardi, F. "Bifo" (2020). *Crónica de la psicodeflación*. En "Sopa de Suhan". La Plata: ASPO.
- de Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires: IICEUBA- Miño y Dávila.

- Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina*. Rosario, Homo Sapiens.
- Fernández Pais, M. y Rogovsky, C. (2022). Clase Nro. 4: Dispositivos neoliberales e infancias en el siglo XXI. Los procesos educativos en clave emancipatoria. 2022. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Freire, P. ([1970] 2002). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Jaureche, A. (2010). *Libros y alpargatas. "Civilizados o bárbaros"*. Buenos Aires: Colihue.
- Klein, N. (2003). *No logo. El poder de las marcas*. Buenos Aires: Paidós.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2011). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Le Breton, D. (2009). "Todo lo que está en el mundo pasa por el cuerpo". Entrevista al sociólogo y antropólogo. *Diario Página 12*. Buenos Aires. Disponible en: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/2-13737-2009-05-04.html>
- Pelegriñelli, D. (2012). "El juego es libertad: circular, imaginar, y alterar el mundo". Entrevista a la gestora cultural y pedagoga. *Diario Clarín*. Buenos Aires. Disponible en: https://www.clarin.com/sociedad/daniela-pelegrinelli-especialista-juguetes_0_r1vGWPe3wXx.html
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogías: reflexiones y debates*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Buenos Aires: Anagrama.
- Santoro, D. y Fava, J. (2019). *Peronismo. Entre la severidad y la misericordia*. Buenos Aires: Ed. Las cuarenta.

Créditos

Autores: Mónica Fernández Pais

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. (2022). Clase 1: Laberintos donde descubrir el mundo. Actualización Académica en Primeras Infancias. Módulo 3: Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3: Derechos, territorios, familias y comunidades

Clase 2: Hospitalidad y encuentros con las infancias

¡Hola, hola! Vamos a comenzar la clase 2. La segunda parada de un recorrido por laberintos del pensar, el sentir y el trabajo de estudiar reflexionando. Nos interpelan temas que hacen imposible seguir sin hacer pausas o leer de corrido como solemos decir. En esta segunda vuelta vamos a detenernos a pensar en los derechos y la construcción de discursos de esta época con la intención de, como ya dijimos, revisar representaciones. Una vez más, mate en mano o lo que más les guste y ¡Comenzamos!

Primer encuentro: lo individual y lo colectivo

La conciencia individual
llega a la paz en calma
La conciencia colectiva,
cuando toma conciencia,
produce incontables
terremotos de pájaros.
Hamlet Lima Quintana

Para poder educar es necesario revisar las cuestiones que hacen a nuestros propios deseos, derechos y los modos en los que estos se cumplen. En ese sentido: poder hacer una pausa de la tarea en las instituciones, buscar un momento de placer; reivindicar el goce como adultas/os, para poder transmitir ese primer derecho de cuidado uno mismo, como parte del trabajo de educar, y como adultas/os que tenemos sentimientos al hacer nuestra tarea. ¿Por qué empezamos por aquí?

Por la importancia que tiene la educación y la crianza comunitaria, entendida como aquella que nos reúne alrededor de la cuna a las familias y a quiénes acompañamos desde otras funciones. En los orígenes de la educación inicial, lo que conocemos como los aportes de "los precursores" –nosotras agregamos y "las precursoras"– sostenían el mandato de la vigilancia acerca de los modos en que las mujeres/madres criaban a sus hijas/os. Desde Comenio hasta Froebel, pasando por Pestalozzi la

desconfianza en los modos de crianza era un tema clave para los hombres que imaginaron el nacimiento de los Estado nación.

Les proponemos para adentrarse en el tema la lectura del capítulo 5 del libro de Sarmiento "Educación Popular" que consideramos una lectura central para la comprensión de la organización de la educación inicial argentina. Seguramente, algunas hipótesis dirán que allí el sanjuanino se refirió a las "salas de asilo" francesas y que nuestro jardín tiene profundas raíces froebelianas y norteamericanas. Creemos que esa lectura lineal limita la comprensión del asunto y su complejidad en el marco de las disputas con el liberalismo católico de su tiempo.

A Sarmiento le preocupaba la civilización como vehículo para llegar a la construcción de una nación digna de una ilustración que la barbarie originaria no tenía. Las madres indígenas parían hijas/os que no eran educables, las inmigrantes pobres no eran confiables por su brutalidad. Las mujeres de estas instituciones que lo deslumbraron, aunque poco instruidas, eran capaces de "controlarlo todo" y ayudar a vigilar a las madres en la educación doméstica. Una marca indeleble que dejó el siglo XIX.

La tradición en la educación de las niñas y el modo en el que se recibe hace eco de la alianza de las mujeres y la medicina moderna que señala Jacques Donzelot (Fernández Pais, 2018, p. 34) a través de rituales en los modos de criar y ayudar a crecer. Allí, advertimos una primera huella de la comunidad que se complementa con las distintas formas de alfabetización cultural que se ofrecen a las y los más chicas/os. Asimismo, se pone en juego la enseñanza de una serie de valores y normas que ordenan la posibilidad de la inserción social. La educación inicial tiene ese mandato como punto de partida desde que se organizan los modos modernos de educar que, a su vez, se erigieron sobre mandatos para las mujeres; más ligados al sacrificio y la abnegación que a la necesidad de "estar bien" para educar bien, atender y cuidar de manera responsable y saludable. Sobre este asunto, detengámonos a reflexionar qué representaciones tenemos.

Podríamos imaginar qué principios creemos que debemos inculcar a las/os nuevas/os. Natalia Ginzburg, una poeta italiana atravesada por la persecución del totalitarismo de Mussolini, escribió un texto que tituló "Las pequeñas virtudes". Imaginemos que no se trata de los hijos de la familia, sino de la comunidad; esos con los que tenemos una responsabilidad cívica y un encuentro en las instituciones y en las salas.



"Por lo que respecta a la educación de los hijos, creo que no hay que enseñarles las pequeñas virtudes, sino las grandes. No el ahorro, sino la generosidad y la indiferencia hacia el dinero; no la prudencia, sino el coraje y el desprecio por el peligro; no la astucia, sino la franqueza y el amor por la verdad; no la diplomacia, sino el amor al prójimo y la abnegación; no el deseo de éxito, sino el deseo de ser y de saber.

Sin embargo, casi siempre hacemos todo lo contrario. Nos apresuramos a enseñarles el respeto a las pequeñas virtudes, fundando en ellas todo nuestro sistema educativo. De esta manera, elegimos el camino más cómodo, porque las pequeñas virtudes no encierran ningún peligro material, es más, nos protegen de los golpes de la suerte. Olvidamos enseñar las grandes virtudes y, sin embargo, las amamos y quisiéramos que nuestros hijos las tuviesen, pero abrigamos la esperanza de que broten espontáneamente en su ánimo un día futuro, pues la consideramos de naturaleza instintiva, mientras que las otras, las pequeñas, nos parecen fruto de una reflexión y de un cálculo, y por eso pensamos que es absolutamente necesario enseñarlas" ([1962] 2022)



Les dejamos música que sigue la voz de un poeta y nos muestra la potencia de los colectivos que la pandemia y el ASPO nos recordaron



<https://www.youtube.com/watch?v=G4-eRfIYYcE>

Resulta valioso recuperar la idea de virtud en tiempos que la echan de menos. Volvamos al goce y recuperemos la idea de atención a las emociones, que no es lo mismo que decir sigamos al "Monstruo de colores"; diremos a modo de guiño con el uso habitual. Las deformaciones en el abordaje de los temas ligados a lo sensible han avanzado de manera sorprendente en tanto se conoce más acerca del funcionamiento cerebral. ¿Qué de lo que siento está presente en las salas? ¿Cuáles son las palabras que lo expresan? ¿Qué saberes se ponen en juego a la hora de controlar o expresar las emociones en el espacio escolar?

Muchas traducciones del tema quedaron atrapadas en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la ESI vigentes (aprobados por Res. 340/2018 del Consejo Federal de Educación) expresados como contenidos para planificar la enseñanza. Si miramos con detalle, descubriremos que allí se encierran muchas enseñanzas que el jardín de infantes argentino transmitió a lo largo del tiempo. Revisemos.



NAP ESI, Nivel Inicial:

- Las partes externas del cuerpo humano.
- El vocabulario correcto para nombrar los órganos genitales.
- Los procesos de gestación y nacimiento.
- La disposición de recibir y dar cariño.
- La confianza, la libertad y la seguridad para expresar ideas, opiniones y pedir ayuda.
- La adquisición de pautas de cuidado y auto protección.
- Igualdad de oportunidades para niñas y niños en juegos y trabajos, evitando estereotipos de género.
- La diversidad de familias.
- El concepto de intimidad y cuidado de la intimidad propia y de los otros/as.
- Decir "no" frente a interacciones inadecuadas con otras personas.
- No guardar secretos que los hacen sentir incómodos, mal o confundidos.

Res. 340/2018. Consejo Federal de Educación

Como vemos, la enseñanza en lo que refiere a los afectos necesita ser expresada a través de contenidos que se tradujeron en emociones que hay que controlar o identificar, volver objeto atrapado por la razón. El planteo moderno desplazó la centralidad divina al afirmar en la voz de

Descartes "pienso, luego existo" y abonó a la idea de una única perspectiva que no es otra que la del hombre (nos permitimos el uso del genérico del lenguaje para seguir el derrotero filosófico, pero en adhesión al uso de los códigos de inclusión social que visibilizan y respetan a mujeres y diversidades LGBTQy+) y su razón (Giaccaglia, 2013, p. 10). Continuemos.



"La concepción moderna de subjetividad implica también la de interioridad, en tanto la conciencia nace como ámbito donde lo otro, es decir, la exterioridad, es traído como representación (en el teatro de la conciencia), es presentado y puede ser conocido y juzgado. El punto de vista de la conciencia, organiza el mundo. Dado que el objeto es lo que el sujeto determina como tal, la ciencia moderna crea su objeto, lo mide, calcula, legisla acerca del mismo y predice. Al convertir lo que acontece en objeto, el sujeto construye en su interioridad un saber que le otorga poder sobre la naturaleza y los otros hombres. El conocimiento da al hombre dominio sobre la naturaleza y los otros hombres, pretensión que realiza mediante la tecnología. En tanto el sujeto es capaz de descifrar el mundo puede en consecuencia dominarlo" (Giaccaglia, 2013).

El sujeto, puede separarse de la determinación natural, lo que lo hace libre y le permite formular leyes. Estas leyes trazarán límites para ordenar el caos de la vida común que alienta la igualdad y ordenar, así, la sociedad a través de la creación del Estado-nación. Las fronteras de la propiedad privada, de exclusión del otro, la pureza étnica, serán confiadas a un Estado que "deviene, entonces, una máquina que produce otros, delimita un territorio, crea diferencia racial y regula flujos migratorios. La sociedad moderna piensa al otro sometiéndolo a los propios modelos de identidad (reduciendo la alteridad a la mismidad) o excluyéndolo" (Giaccaglia, 2013, p. 19).

Esta perspectiva moderna será puesta en cuestión por el pensamiento que denuncia la necesidad de control de las emociones y la imaginación –como a la naturaleza– en pos de un supuesto conocimiento objetivo. Este planteo nos ayuda a comenzar a bucear en los modos en los que hemos enseñado en los jardines como parte de una herencia que disputa un modo de pensar el mundo y pensarse en el mundo. Si las fronteras ante el límite al Otro las imagino reduciendo al Otro a objeto que conozco y controlo con mi presencia, nuestro trabajo de enseñar realiza un giro considerable. Volver a los contenidos que buscan controlar aquello que la razón no controla, que son nuestras emociones o lo que "entre casa" llamamos lo que "nos dice la panza", amerita continuar el derrotero

que solo dejamos planteado para preguntarnos por las revisiones necesarias acerca de la convivencia en los primeros años: para sincerarnos, para dejar atrás las fórmulas que ya comprobamos no nos han servido a la vista de la historia, fortalecer y contagiarnos de los mejores logros. El respeto a las niñeces se apoya en aquello a lo que nos exhorta Carlos Cullen como punto de partida "El otro me interpela y me dice 'heme aquí no me violentes'". Ese punto de partida nos interpela desde su condición de humanidad y de posibilidad. Veamos cómo el arte nos ayuda a crearnuevos imaginarios.



Sobre la obra de un artista que trabajó para otros mundos posibles. "Xul intentó, por todos los medios, modificar los sistemas existentes de conocimiento como el lenguaje, la música, la escritura y el pensamiento esotérico, con el fin último de alcanzar la unidad global. A lo largo de su vida, como sintetizó Borges, trabajó en un "sistema de reformas universales". Así, movido por la pulsión vital de expandir el saber, creó dos lenguas y una nueva escritura, transformó instrumentos y la notación musical, realizó cambios en las cartas de tarot y el I Ching, recreó el ajedrez e imaginó ciudades futuras, entre otras innovaciones" (Xul Solar Panactivista, 2017, Museo Nacional de Bellas Artes).

Catálogo: <https://media.bellasartes.gob.ar/h/Xul.pdf>

Segundo encuentro: aceptarnos en comunidad

"Cada hombre es Vehículo de la tradición,
si la da como la recibe, i es Instrumento de concordia o discordia,
si se sirve de la tradición para ordenar o desordenar las costumbres".

Simón Rodríguez

Como decía en el siglo XIX el maestro Simón, la posibilidad de rebelarse se vuelve virtud si desordena las costumbres para advertir de nuevas formas. Revelarse de mostrar y mostrarse. Para decir acá estoy, a tu lado, enfrente tuyo; para que me abras camino, para que me invites a caminar contigo. No para seguirte en silencio y obediente. Algo de eso hizo el Maestro de Bolívar, el primer desconocido de América Latina, como lo bautizó el poeta Eduardo Galeano. Rodríguez fue negado,

llamado "loco" simplemente porque no aceptó las cosas como estaban mandadas por los poderosos de su tiempo. ¡Ojo! El poder simbólico lo encarnan las ideas hegemónicas de cada tiempo, dijimos en la clase anterior. Es hora de revisar cuáles son las que nos ordenan nuestros modos de ser docentes hoy como ejercicio de pedagogía emancipadora, cuando quedamos atrapadas/os en un "ahora se hace así". Hagamos pausa y reflexionemos.



Haremos una pausa al tono de la clase para pedirles que nos disculpen por compartir el relato de una experiencia reciente. Hace poco una compañera maestra contaba que el informe de la salita de su niña elogiaba su "obediencia" ante lo que ella sentía satisfacción y alegría. En un raptó de sinceridad obsesiva, casi sin poder sostener el sonido soltamos un "¡qué horror!". La madre sorprendida nos mira esperando las razones. ¿Acaso es necesario decir que no esperamos niñeces obedientes y sumisas? Trabajamos por niñeces que aprendan de qué trata la dignidad y la argumentación de sus razones. La educación inicial se debe a la pregunta urgente que interpela y nos lleve a revisar las razones de ese control de la niñez, de ese control del juego, de esa pretensión de orden que acaba con la inventiva y las expresiones disparatadas. No nos referimos a los géneros literarios, sino al disparate como forma de alterar lo dado, de creer que somos capaces de inventar como única salida.

A lo lejos y con una fuerza cada día más potente se acercan las voces disidentes, las que pujan para que las veamos. Ni hacerles lugar, ni legitimarles: verlas, abrazarlas. Las escuchamos a través de Susy Shock.



Susy Shock publica en 2018 *Crianzas. Historias para crecer en toda la diversidad* y nos ayuda a pensar en los modos en los que las que el género nos hace pensar, nos interpela y nos convoca a nuevos modos de *abrazar* a nuestras niñeces...



https://www.youtube.com/watch?v=_lum6siZ11s



¿Conocías la obra de Susy Shock?

¿Qué nos invita a mirar junto a Uriel? ¿Cómo hacemos a diario los besos sean las cunas de nuestros espacios de trabajo con la niñez? ¿Cómo hacemos para diseñar proyectos en los que los cuentos sean tibios?

Antes de continuar, quisiéramos retomar las palabras que Cristina Fritzsche y Hebe San Martín de Duprat nos compartían en el texto *Fundamentos y estructura del jardín de infantes* (Fritzsche y San Martín de Duprat, [1968] 1974), en el marco de un clima social convulsionado en Occidente, estimulando a las jóvenes lectoras de su texto, docentes y estudiantes, interpelando a ser ávidas intérpretes de la realidad:



No se trata de pensar en el educador como un sabio al que se le exige gran caudal de conocimientos; lo que se busca es el maestro sensible a las conmociones políticas, estéticas, religiosas, filosóficas, científicas y económicas que conmueven a la humanidad (Fritzsche y San Martín de Duprat, 1974, p. 306).

y de las transformaciones culturales:



Un educador no puede permanecer indiferente a todos los espectáculos teatrales, cinematográficos, televisivos y a las publicaciones dirigidas a la infancia. Debe poder orientar a los padres y estimular la producción de autores y artistas que dedicaron sus esfuerzos a la infancia.

Sin lugar a dudas, al educador se le exige una personalidad dinámica, sensible a todo cuanto a su alrededor acontece, con serios fundamentos pedagógicos y psicológicos, con una firme formación filosófica, con óptima madurez emocional, con facilidad para el contacto social, como principal agente de transmisión del orden cultural y con una educación que lo ayude a integrar las disciplinas científicas y humanistas (Fritzsche y San Martín de Duprat, 1974, p. 307).

¿Por qué traer a Cristina y a Hebe a esta clase? Para ubicarnos temporalmente y retirarnos de la pretensión de toda originalidad. Un/a educador/a es un personaje de su tiempo, conoce y construye comunidad. Legítima o censura los cambios de su tiempo y lo hace con una sensibilidad tal que no obtura la educación de sujetos políticos para la vida ciudadana desde la sala de lactario hasta el posgrado de la educación superior. Es su rasgo principal. No se trata de una vocación, se trata de una convicción. Desde ese lugar, se traman nuevas formas de la sociedad en las que las perspectivas de género tienen lugar en tanto aceptación e inclusión de toda diferencia. Como educadoras/es nos pronunciamos a distancia de aquella *normalidad* de la formación docente que llegara con el sueño civilizador desde Estados Unidos. No queremos una normalidad, queremos *muchas normalidades* apoyadas en el respeto al Otro, en tanto Otro. Estas afirmaciones no resultan sencillas en las salas. Escuchamos muchas palabras lindas y bien intencionadas que aún no encuentran el gesto en el que anclarlas.

Nos animamos a coincidir con Cristina y Hebe, pero estamos dispuestas a sostener a las/os compañeras/os que no logran tanta seguridad en tiempos de profunda convulsión. Quizás se trate de recuperar el *orgullo por el trabajo propio* que no es cuidado, sino enseñanza. Enseñanza que nos permitimos asemejar al trabajo artesanal del que nos habla Richard Sennet, cuyo orgullo es el desarrollo de habilidades que se dan en el trabajo lento que permite la reflexión y la imaginación (Sennet, 2009, p. 362). Ser docente y construir en comunidad las formas de educación de nuestras crías, es un trabajo que requiere reflexión e imaginación. No solo es una cuestión de técnica sino, sobre todo, es conciencia del trabajo pedagógico cuyo horizonte no puede ser otro que la soberanía pedagógica a través de la cual transmitir y producir saberes como gesto de madurez.

Tercer encuentro: aceptar a las/os Otros

"(...) el niño es siempre un "niño rey" que ha de ser destronado y exiliado del reino del poder absoluto".

El mundo no es juguete, Philippe Merieu

El pedagogo francés Philippe Merieu nos llama la atención acerca del "niño rey", el querido, esperado, soñado por muchas familias. Muchas más familias con sus condiciones materiales "resueltas". Muchas mujeres desean y aceptan el reto de la maternidad. Muchas, no todas. Si asumimos que no hay instintos en el humano, no lo hay en las mujeres para ser madres. Sin instinto materno la humanidad se sostiene y se cuida para preservar la vida a partir del trabajo mayoritariamente de las mujeres. Entendemos que criar y cuidar son fenómenos culturales. Las y los humanos no tenemos un instinto que nos dice "cómo comportarnos". Tampoco lo tienen las niñas y los niños. Sus comportamientos, a su vez, no solo se explican por el desarrollo del cerebro. Son sujetos sociales, necesitan de Otras/os para desarrollarse. La psicología también abonó a creer que todo puede ser explicado por patrones de comportamiento en los primeros años de vida y la pedagogía mira desconcertada la escena y la frase de fondo es "con estos chicos no se puede" cuando lo imprevisible se presenta. Cabe preguntarnos ¿qué representaciones circulan acerca de las/os niñas/os rey en nuestras instituciones? Como dice Merieu, la primera exigencia es destronar al niño

rey. "Aquella que permite al niño aceptar las inevitables frustraciones de su llegada al mundo y libera a los padres de la culpabilidad permanente" (Merieu, 2009, p. 57). Destronar a la niña y al niño rey resulta urgente para hacer lugar a la frustración que permite crecer; si no es sometido a los caprichos de los adultos. El presente no puede ser solo disfrute inmediato como nos hace y les hace creer el mercado y la escuela que quita los obstáculos de sus vidas, al decir de Recalcati (Recalcati, 2019, p. 35). Para ello, el espacio escolar, el tiempo del jardín se vuelven oportunidades para la sanción por reciprocidad cuidada, como plantea Laura Pitluk al hablar de normas y sanciones (Pitluk, 2021, p. 166).

Hoy vivimos en una sociedad que naturaliza el fenómeno de las/os niñas/os *"por encargo"*, en una situación que cristaliza el planteo de Merieu al instalarse en el sentido común a ciertas formas de las desigualdades. Mientras tanto, pensadores como François Dubet nos orientan para pensar cómo esas distancias de acceso a mejores condiciones de vida operan en la construcción de subjetividades y abonan a naturalizar esas diferencias; al afirmar que

“... las desigualdades, que oponen a la mayoría de nosotros al 1% más rico, son menos significativas y nos ponen menos en entredicho que las desigualdades que nos distinguen de las personas con quienes nos cruzamos todos los días. En especial, las desigualdades multiplicadas e individualizadas, nunca se inscriben en ‘grandes relatos’ capaces de darles sentido, señalar sus causas y sus responsables y esbozar proyectos para combatirlas. Pruebas singulares e íntimas, están como disociadas de los marcos sociales y políticos que las explicaban procuraban razones para luchar juntos y brindaban consuelo y perspectivas”. (Dubet, 2020, p. 14).

Ante tanta polarización, mandatos heteronormativos e injusticias sociales, las minorías disputan su lugar al reivindicar sus derechos. Tal es el caso de los pueblos originarios y los Afro descendientes.

Aceptar a los Otros como sujetos es parte del desafío que estamos afrontando de manera satisfactoria. Como planteara Franz Fanon, en su obra *"Piel negra, máscaras blancas"* (1952), los efectos de las representaciones acerca de cierta inferioridad en la mente del/a negro/a intentará por todos los medios parecerse a su colonizador. Estos efectos impregnaron en las subjetividades, naturalizando la esclavitud y la exclusión de la negritud. Sin embargo, la cosmovisión y los saberes ancestrales son reconocidos cada día más. Los héroes y las heroínas negadas por décadas se incorporan al repertorio nacional; como es el caso de María de los Remedios del Valle, la Capitana de

nuestro ejército en tiempos de revolución. ¿Qué sabemos del tema? ¿Cómo podemos problematizarlo en las salas para visibilizar el conflicto que esconde? ¿Cómo funciona en sus comunidades el llamado “colorímetro” a través de las que muchas veces se expresa el racismo? Escuchemos a Maga que nos va a ayudar a reflexionar sobre el asunto y tengamos a mano la guía realizada para el trabajo en la sala por maestras que dejamos disponible en la bibliografía para abordar el tema cada 8 de noviembre “Día Nacional de los/las Afroargentinos/as y de la cultura afro” definido por la Ley 26.852 en 2013. La fecha homenajea a María Remedios del Valle, fallecida un 8 de noviembre de 1847, tras haber combatido en el Ejército del Norte y nombrada capitana por el general Manuel Belgrano.



Otro testimonio generoso y valiente por décadas: el de la comunidad Afrodescendiente en la voz de la artista plástica María Gabriela Pérez "Maga", la autora del retrato de la Capitana María de los Remedios del Valle. La escuchamos y disfrutamos su obra.

<https://youtu.be/31dQUEVmntk>



María Gabriela Pérez "Maga" con su retrato de Remedios en el Ministerio de Educación de la Nación.



¿Cuándo conociste a la Capitana, María de los Remedios del Valle?

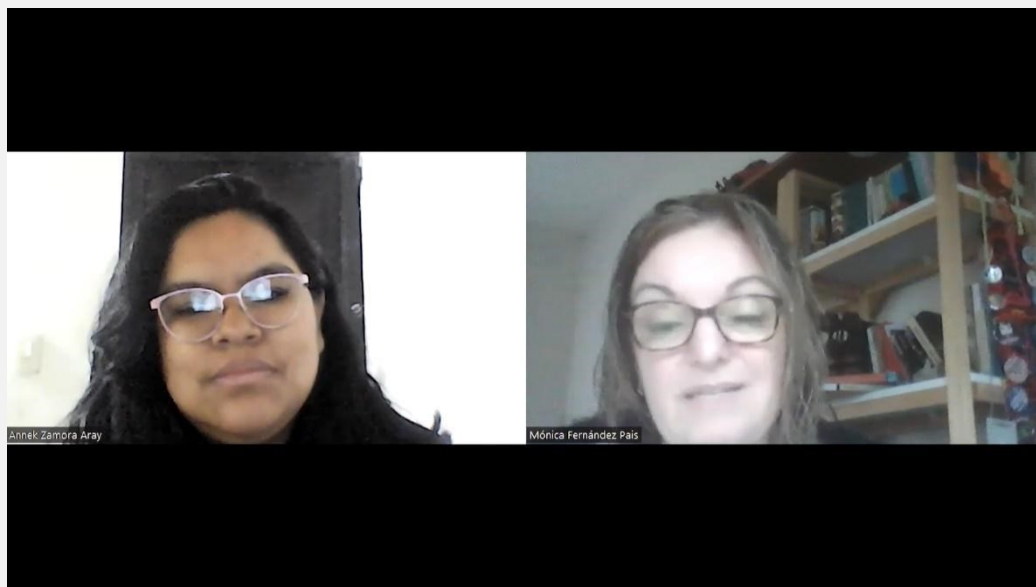
¿Qué estereotipos debe trabajar la escuela en torno al lugar de las poblaciones

Afrodescendientes en nuestra Patria?

En otro sentido, pero con la misma preocupación por la inclusión, es valioso escuchar y pensar en lo llamado educación intercultural que será posible y genuina en tanto traccione, desde una postura crítica, cambios profundos en la sociedad. De nada sirve esbozar contenidos en una planificación sin que nuestro hacer diario sostenga en el trato esta afirmación. El testimonio de Annek Zamora Aray, miembro de la comunidad Wichí de Chaco y docente de la Universidad Nacional del Nordeste, nos interpela en este sentido...



El testimonio para no apoderarnos de las voces y palabras del Otro... el testimonio para escuchar y mirar... el testimonio de Annek Zamora Aray docente de la Universidad Nacional del Nordeste.



Enlace: <https://youtu.be/R5nGMrAaLE0>



¿Nos preguntamos por el sentido profundo de la construcción de la identidad de la gran comunidad nacional que enseñamos en las instituciones?

¿Cuánto trabajamos acerca de las representaciones interculturales en nuestras

comunidades?



Algo de música y lengua wichí para disfrutar y aprender:

Yiquen Yiquen en **Choss Pha'nté** - *Canciones de días Lejanos* por Lecko Zamora cantautor wichí. Adrián "Chino" Niveiro: voz, guitarra, percusión, arreglos y composición.

<https://www.youtube.com/watch?v=3Ma08tB91RA>

Cuarto encuentro para una pausa

- "-Pensé que había sido tan claro -dije-. Parece que no entendieron.
-¿No habrás sido tú, Paulo, quien no los entendió?-preguntó Elza, y continuó.
- Creo que entendieron lo fundamental de tu plática. El discurso del obrero fue claro sobre eso.
Ellos te entendieron a ti pero necesitaban que tú los entendieras a ellos. Ésa es la cuestión."

Pedagogía de la esperanza, Paulo Freire

Freire nos da una lección magistral a las y los docentes: nos exhorta a aprender que enseñar es antes entender al Otro, hacerle lugar en nuestro pensamiento y pensar, como dijimos, desde su perspectiva; no desde las ideas que tenemos de ese Otro. Incluir a los pueblos originarios y la negritud, pensar la hospitalidad desde la perspectiva del estudio de los procesos migratorios, merece un estudio cuidadoso de los planteos de Jacques Derrida que exceden este trabajo y nos llevarían a Freire y tantos otros pedagogos que trabajaron para el bien común. Sin embargo, queremos cerrar convocando al título. ¿Qué posibilidades tenemos de hacer lugar al Otro en medio de procesos neocapitalismos? ¿Qué efectos además de la angustia produce como reflexión la imagen del niño muerto a orillas del Mediterráneo? ¿Qué significa la hospitalidad, entonces en el presente? Dejamos la pregunta como elección pedagógica dialógica...



Nos despedimos hasta la próxima clase, con esta canción de la poeta, compositora y cantante argentina Mariana Carrizo:



Enlace: <https://www.facebook.com/watch/?v=575043219546078>

¡Hasta la próxima!

Bibliografía

Sarmiento, D. F. ([1849] 2010). *Educación popular*. Cap. 5. Gonet: UNIPE. Disponible en: <https://editorial.unipe.edu.ar/colecciones/ideas-en-la-educacion-argentina/clasicos/educacion-popular-detail>

Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y Agrupación Afro Xangô (2021). *Afro - Argentinxs. Sugerencias didácticas para el nivel inicial*. Buenos Aires. Disponible en: <https://agrupacionxango.files.wordpress.com/2021/05/guia-inicial-afroargentinxs-propuestas-pedagogicas.pdf>

Bibliografía ampliatoria

Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Buenos Aires: Anagrama.

Disponible en: <https://educacion.ctera.org.ar/wp-content/uploads/2020/09/La-hora-de-clase.pdf>

Bibliografía de referencia

Dubet, F. (2020). *La época de las pasiones tristes*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fernández Pais, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en Argentina*. Rosario: Homo Sapiens.

Giacaglia, M. (2013). *Renato Descartes: acerca del sujeto como fundamento*. En: Giacaglia, M. (comp.) "Sujeto y subjetivación. Del tortuoso camino del universal al singular". Paraná: Fundación La Hendija.

Merieu, P. (2009). *El mundo no es un juguete*. Barcelona: Graó.

Museo Nacional de Bellas Artes (2017). *Xul Solar Panectivista*. Muestra online. Disponible en: <https://www.bellasartes.gob.ar/exhibiciones/xul-solar.-panactivista/>

Pitluk, L. (2021). *La autonomía, la autoridad, las normas y los límites como encuadre de lo escolar. Priorizando a las infancias... sostenidas en la autoridad democrática... desde las fortalezas educativas*. En: Pitluk, L. (coord.) "Límites, normas y autoridad. Una trama a construir". Rosario: Homo Sapiens.

Recalcati, M. (2019). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Buenos Aires: Anagrama.

Sennet, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Créditos

Autores: Mónica Fernández Pais

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. (2022). Clase 2: Hospitalidad y encuentros con la niñez. Actualización Académica en Primeras Infancias. Módulo 3: Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3: Derechos, territorios, familias y comunidades

Clase 3: El cuidado de la vida como punto de partida

¡Hola, hola! ¿Cómo están? Comenzaremos a recorrer la tercera clase de este Módulo que se propone promover reflexiones acerca de la enseñanza y la pedagogía desde diversas perspectivas. En esta clase recorreremos algunas cuestiones ligadas al cuidado de la vida como contenido, en tanto saberes que cuidan y saberes que acompañan en el camino de la autonomía. En ese sentido, la importancia de los primeros 1000 días en la vida humana requiere de conocimientos específicos en los primeros años que abordaremos de la mano de la pediatría y una perspectiva del cuidado del ambiente para una vida saludable. Durante décadas la formación de maestras (¡éramos mujeres!) especializadas en la educación de las/os más pequeñas/os, nombradas por las instituciones en las que se desempeñaban como *maestras jardineras*, estuvo atravesada por el cuidado de la niñez desde el nacimiento a través de diversos contenidos y asignaturas que sellaba la alianza entre la medicina y las madres que nombramos en la clase anterior. Educar a la niñez, implica cuidar la vida como primera premisa, salvarla de las muertes generalizadas en tiempos de epidemias que el higienismo ayudó a sortear. Hoy nos encontramos ante un escenario mucho más complejo. Las niñas y los niños logran superar el nacimiento prematuro, discapacidades y enfermedades. Mientras tanto, atravesamos pandemias, nacen enfermedades producto del consumo desmedido de algunos alimentos que atraviesan las infancias de las grandes ciudades, la falta de alimentos en las regiones menos cuidadas por la economía y los agrotóxicos, entre muchas otras. En este escenario se impone la pregunta acerca del mundo en el que las/os recibimos y la potencia de cambios posibles... ¡Las respuestas son urgentes, no hay más tiempo porque no hay salud sin cuidado del ambiente!

Cuidar la vida

"(...) Alondra de mi casa,
ríete mucho.
Es tu risa en tus ojos
la luz del mundo.
Ríete tanto
que mi alma al oírte
bata el espacio (...)."

Las nanas de la cebolla, Miguel Hernández

Como dijimos, el cuidado de la salud es un tema clave para el desarrollo de las vidas en los primeros años. La importancia de atravesar el primer año con las necesidades básicas satisfechas resulta uno de los temas de mayor atención en la sociedad actual signada por las grandes brechas de acceso a alimentos, bienes y servicios que definen estos mundos. En cuanto a la salud, nuestro país puso en marcha el "Plan 1000 días" a través del cual se brinda asistencia a la madre y a la niña o niño en esos primeros días. Entendiendo que "la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades" (OMS, 1946), la misma se alcanza por el cuidado físico a lo largo del crecimiento y por los vínculos afectivos. Así, las condiciones materiales para la vida y estado de los territorios a partir de la intervención del hombre se vuelven factores claves para alcanzarla. Asimismo, "la salud es el resultante de un proceso que integra factores de cuatro grandes componentes: biología, ambiente, estilos de vida y organización de la atención de la salud. El ambiente refiere a todos aquellos factores relacionados con la salud que son externos al cuerpo humano. Gran parte de los problemas sanitarios relacionados con factores ambientales son consecuencia directa de las acciones del hombre sobre los ecosistemas, y de la persistencia de desigualdades sociales en las condiciones de vida de la población".

En el campo de la salud pública, como todo campo siempre en disputa, se refiere a distintas perspectivas. En estas clases, en las que hemos seguido la perspectiva nacional y Latinoamericana, nos valemos de las palabras de Jaime Breilh (2013) para asumir la posibilidad de una medicina que mire de modo crítico el estado de la cuestión ya que "la epidemiología crítica latinoamericana si bien se fraguó en escenarios académicos, tuvo siempre como fuelle y motivo de inspiración la lucha de nuestros pueblos por superar un régimen social centrado en la acumulación de riqueza, y no las preocupaciones burocráticas de la llamada gobernanza. El carácter crítico de la propuesta se fundamenta en la vinculación con las luchas de los pueblos por superar un

régimen social centrado en la acumulación de la riqueza y el reconocimiento de la incompatibilidad del sistema social imperante y el modo de civilización que lo reproduce, frente a la construcción de modos de vivir saludables. No es su objeto descifrar conexiones empíricas para promover medidas de simple reforma y representar la entelequia de la salud en una sociedad estructuralmente patógena" (2013). Las fuertes brechas en los escenarios de vida cotidiana de nuestras niñeces trazan huellas profundas que, en un sentido u otro, se vuelven indelebles. Como vemos la salud no es solo un tema de cuidados y remedios, sino que se trata de formas de vida. Estas formas de vida que nacieron de la mano de la preocupación por mantener la vida incluyen los desarrollos ligados a la sobrevivencia en el primer año del bebé. Escuchemos el testimonio de un profesional de la salud en torno a los primeros dos años de vida...



Les invitamos a escuchar esta clase que dictó el Dr. Oscar Trotta, médico pediatra, integrante del Directorio del Hospital Garrahan, en el marco de la Diplomatura Universitaria sobre Pedagogía y políticas para la primera infancia en convenio UMET - UTE, titulada: "Políticas de Salud para la primera infancia en tiempos de pandemia". Como verán la presentación del año 2021, se combina entre los saberes de los inicios de la presencialidad en los jardines de la Ciudad de Buenos Aires y los cuidados en los primeros 1000 días. Recuerden tener a mano el mate o el cafecito y el cuaderno de notas...



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



¿Qué lugar ocupa la preocupación por el cuidado de la salud a la hora de diseñar proyectos y/o contenidos de enseñanza?

La Ley 27.611 de “Atención y Cuidado Integral de la Salud durante el Embarazo y la Primera Infancia”, conocida como Ley 1000 días, "tiene como objetivos proteger, fortalecer y acompañar el cuidado integral de la vida y la salud de las personas gestantes y las niñas y los niños en sus primeros 3 años", tal como se enuncia en el sitio del Ministerio de Salud de la Nación (2022).

Esta Ley "establece prácticas de prevención y protección promoviendo una mirada integral de este curso de la vida, entendiendo las muy diversas realidades en que las familias cuidan y crían a sus hijas e hijos y cómo las comunidades acompañan en esos cuidados. En tal sentido las crianzas tienen la huella de la cultura de las personas acerca de cómo niñas y niños deben ser cuidados y acompañados y esto puede variar de una comunidad a otra" (MSN, 2022).

Antes de continuar, resulta necesario reponer los planteos de la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la 26.061/2005. En la misma, se afirman los principales derechos que llevan a un estado saludable que permite a las niñas y niños conocer, explorar y aprender de manera digna. Es bueno detenernos a pensar de qué se trata la vida digna en esta sociedad que nos empuja a la presión por tener y ser de manera constante e insistente. ¿Acaso no es necesario preguntarnos si es buena la vida que ofrecemos a las infancias? ¿Cuánto de esas condiciones nos es posible intervenir? ¿Solo eso somos capaces de interrogarnos? ¿Cuánto sabemos de la medicalización de la niñez?

En ese sentido, la educación inicial, puede recuperar los modos en los que acompañó el crecimiento y preguntarse por la integración, los límites de lo posible en las condiciones reales de las salas, los procesos de articulación con los equipos o profesionales de las diversas áreas de la salud y las tensiones en torno a las incumbencias en torno a la atención educativa en estos primeros años en el caso de niñas y niños sanos que si no necesitan de procesos de estimulación ligados a diversas patologías. Muchas veces se presentan estas tensiones ante la presencia de la discapacidad que desorienta a las/os docentes formadas/os bajo el paradigma de la normalidad. En muchos casos, las buenas intenciones y el gesto amoroso no logran resolver el funcionamiento cotidiano lo que implica

sufrimiento que no abona a las condiciones de integración. Del mismo modo, sucede con la medicalización creciente de niñas y niños ante familias que no saben cómo acompañar a sus hijas/os y docentes completamente desorientadas/os por falta de información y una exigencia de control de los grupos. Una vez más, la falta de reconocimiento y las debilidades de un discurso pedagógico crítico desplazan la preocupación central en torno a la enseñanza como tarea constante en los primeros años. Es allí, donde se vuelve imperioso cuidar a quiénes trabajan con la primera infancia(s) como garante de una mirada atenta, para acompañar procesos de crecimiento y desarrollo sanos bajo el paradigma de derechos.



Nuestras salas se abren cada día a niñas y niños con distintos colores de piel, con discapacidades, con otras lenguas maternas y con vidas más o menos acomodadas a su comunidad. Algunas/os nacieron en familias que practican cultos, otras militan distintas causas, otras simplemente no participan... Siempre este modo de enfrentar la vida construye entornos más o menos saludables.

Hagamos una pausa para reflexionar sobre el derecho de las niñas con discapacidad...



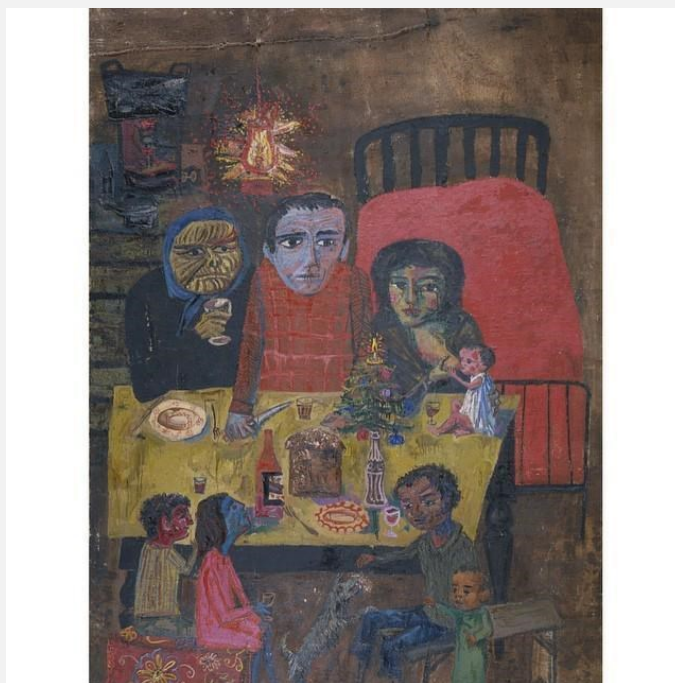
Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=WMoE1SrcuOA>

Otro de los temas que nos convoca desde esta mirada de la niñez es el tema de la alimentación y allí, se vuelve ineludible abordar la cuestión de la problemática ambiental.

Antes de cerrar este apartado les propongo que nos detengamos frente a la obra de Antonio Berni, uno de los artistas latinoamericanos que ha retratado a la niñez pobre a través de Juanito Laguna. En sus palabras, "Juanito es un niño pobre, no un pobre niño". Este Juanito pobre y, si nos permitimos imaginar a otro Juanito, uno con las necesidades materiales satisfechas y la salud cuidada sigue necesitando la educación para insertarse en una cultura y una historia como dijimos en la primera clase. Los "Juanitos" y las "Juanitas" son nuestras niñas y niños, las/os de las familias, las/os de la escuela infantil y los jardines, las/os del barrio, el edificio, la calle... Allí, se reflejan las necesidades en torno a la mesa, como principal gesto de comunión de la tribu. En estas obras la sensibilidad del pintor se advierte con claridad... Por los Juanitos y las "Juanitas" es que necesitamos una pedagogía que asuma la transmisión en la enseñanza de "este mundo" que habitamos con generosidad, para hacer lugar a muchos mundos.



Mirar esta obra de Antonio Berni implica transportarnos a los días grises en los que el calendario no hace más que presionar sobre el dolor y la evidencia de realidades hostiles...



La Navidad de Juanito Laguna. Antonio Berni (1960). Collage. MALBA



Escuchar música mientras leemos a través de los acordes que regala cada vez, una Martha Argerich. Elegimos dejarles el especial del Canal Encuentro, para aprovechar a conocer más de una mujer argentina que nos regala su habilidad nacida al calor de una confianza en lo que se puede desde la niñez, en su caso la destreza, habilidad y genio para la interpretación musical...

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

¡A disfrutarla!

Cuidado del ambiente y el cuidado de nuestras vidas y de las/os que nacen

"No soy totalmente consciente de mí
porque parte de lo que soy
lleva la huella enigmática de los otros".

Vida precaria, Judith Butler, 2010.

Recuperar la idea de la huella del otro en nosotros es un enigma. Debemos asumir los rasgos de lo colectivo que nos constituye. Somos mucho más que un cuerpo solo en la Tierra. Somos tribu porque es así como aprehendemos a sobrevivir. La mirada ambiental es un fenómeno nuevo en tanto es disputa del capitalismo más feroz que estructura nuestras vidas sociales. Sin embargo, se trata de uno de los "temas" que la humanidad supo atender siempre.

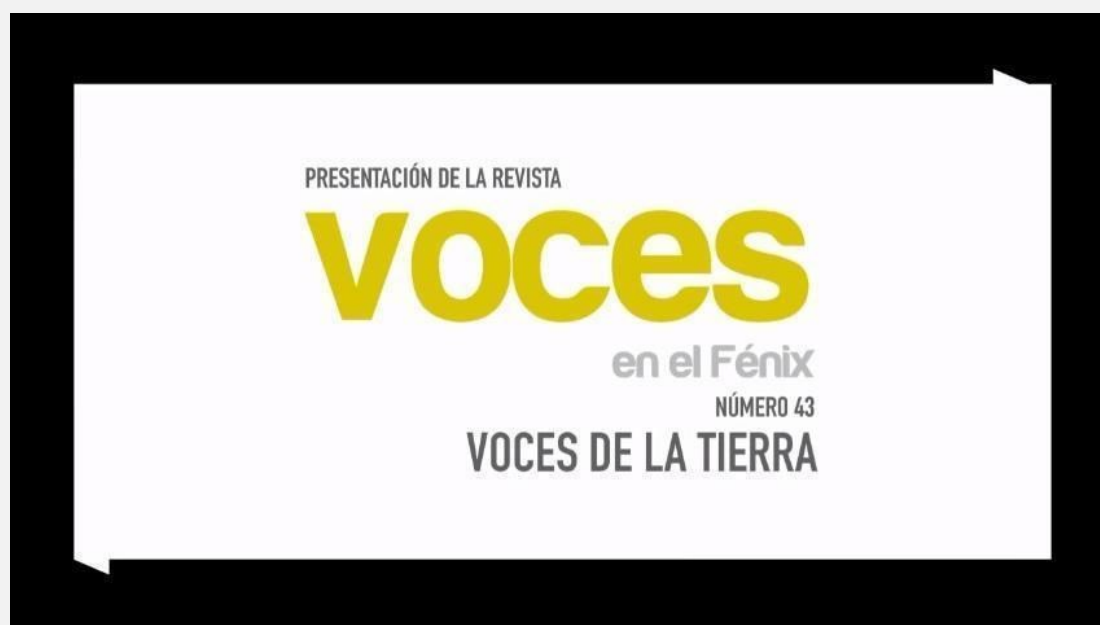
Los saberes de los pueblos originarios, los conocimientos de diversas ramas de las ciencias dan cuenta de la importancia que se dio al cuidado de la Tierra y el cuidado de las y los otros/as. Sin embargo, "la visión del capital como valor fundamental del pensamiento occidental generó brechas insalvables que han propiciado un escenario de desencuentros y han ido profundizando cada vez más los abismos entre los seres humanos y todo lo que les rodea, llevando a la humanidad a un alto grado de

“insensibilización” o “ensalvajamiento”. Más allá de lograr “una mejor calidad de vida”, cual fuera la promesa de la modernidad, la humanidad avanza cada día más hacia la infelicidad, la soledad, la discriminación, la enfermedad, el hambre, y por otra parte, hacia la destrucción de la Madre Tierra.

Ante esta realidad, surge como respuesta / propuesta la “cultura de la vida”, que corresponde al paradigma comunitario, que llama a reconstituir la visión de comunidad (común-unidad) de las culturas ancestrales. Esta herencia considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, es decir, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social (conformada únicamente por humanos). Ello no implica una desaparición de la individualidad, sino que ésta se expresa ampliamente en su capacidad natural en un proceso de complementación con otros seres dentro de la comunidad" (Mandolini, 2022).



Escuchemos a Silvina Corbetta, en su presentación sobre "Pensamiento ambiental latinoamericano y Educación Ambiental" de la Revista Voces en el Fénix. A pesar de llevar años en debate, la Educación Ambiental muestra todavía enormes dificultades para indagar sobre la visión de mundo eurocéntrica e introducir visiones y conceptos desde un pensamiento latinoamericano. El desafío entonces es avanzar en una refundación de los sistemas educativos de nuestra región, que nos permita descolonizar los conocimientos y desarrollar una ética de la sustentabilidad, una ética del cuidado de la vida.



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=oaaEYO0GwVU>



¿Qué proyectos innovadores podemos diseñar para trabajar en las instituciones educativas?

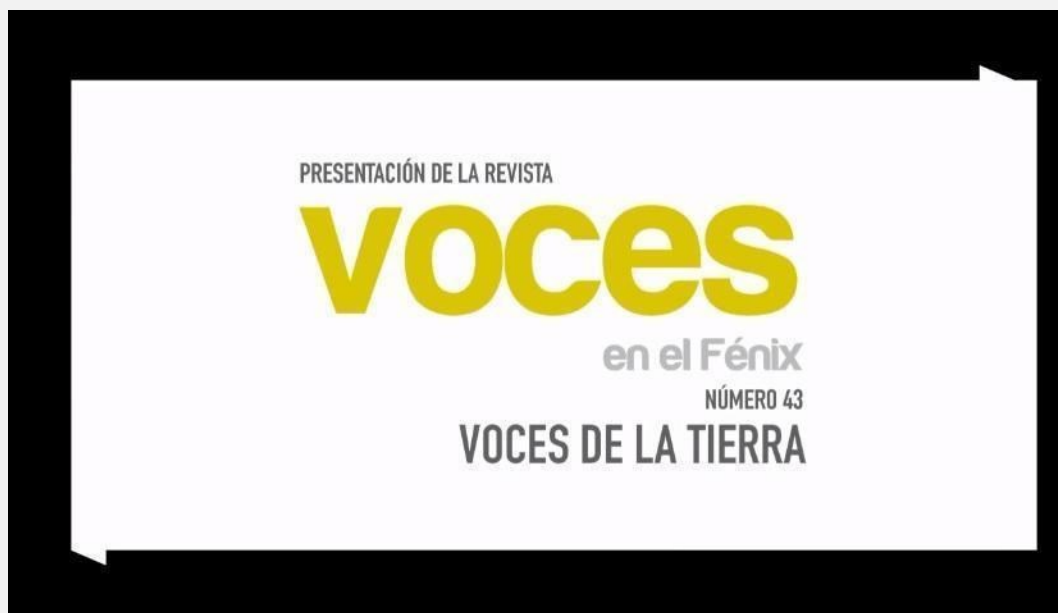
¿Qué lugar tiene la comunidad de nuestras instituciones a la hora de definir el problema ambiental más importante para la región?

Del mismo modo, podemos hablar del ambientalismo popular que visibiliza cómo los problemas ambientales son también problemas sociales y que el ambientalismo tiene rostro humano. ¿Qué significa esto? Que en nuestro país los principales problemas ambientales son la desigualdad y la pobreza. Esto implica que la desigualdad social refleja un acceso desequilibrado a los bienes naturales comunes, al pleno goce del derecho a un ambiente sano y a la salud de todas las personas.

En este sentido, el Ambientalismo se vuelve razón y opción para la política pública en la medida en la que sabemos sobradamente que aquello que sucede en la tierra, en el agua, con la fauna, la flora, incluso todos los fenómenos físicos y químicos que nos rodean están íntimamente vinculados con la vida de las personas y viceversa. En ese sentido, lo Popular recupera el diálogo con la realidad, nuestra realidad, con nuestro territorio, porque está anclado en las condiciones de vida de personas muy concretas, porque expresa la Educación Ambiental, es un concepto que pensado como herramienta nos permite cuestionarnos precisamente eso: con qué contenidos y prácticas llenamos nuestro hacer ciudadano y con qué contenidos y prácticas llenamos nuestro hacer como trabajadores sociales de los pueblos. Así, la dimensión cultural y natural se funde como dos elementos indisolubles que incluyen los procesos políticos, económicos y ambientalismo popular. Y así como los recortes no son ingenuos, tampoco lo son los conceptos con los que elegimos nombrar. De allí, la necesidad de restaurar el lazo social vastamente golpeado por proyectos políticos y económicos que lejos de mejorar las condiciones de vida, las empeoran (López Graciano, 2022).



Escuchar a las líderes mujeres resulta esperanzador. En este caso les proponemos dedicar unos minutos de atención a la Dra. Vandana Shiva quien en 1993 recibió el Right Livelihood Award, considerado popularmente como el premio Nobel de la Paz alternativo, y en 2010 fue galardonada con el Sydney Peace Prize por su compromiso con la justicia social. En el marco del encuentro de CLACSO 2022, decía...



Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=bk0g8C1cnos>

Vamos recogiendo las notas para ordenarlas, agregar lo que nos falta y seguir viaje....

"Puedes decir que soy un soñador
Pero no soy el único
Espero que algún día te unas a nosotros
Y el mundo será como uno"

Imagine, John Lennon, 1970.

Para continuar este recorrido resulta oportuno que postulemos, una vez más, el carácter histórico y social de lo educativo como resultado de sus condiciones de producción. Es decir, cada experiencia de educación es producto de su tiempo, de la comunidad en la que se desarrolla, de los sujetos que

allí intervienen y de las posibilidades que la producen. En ese sentido, este es el tiempo que habitamos, un tiempo de desmesura y descuido nunca antes visto en la historia y desde allí, debemos pensar que los modos de alimentarnos o, simplemente, "de comer" son actos políticos como la enseñanza. El cuidado de los cuerpos de las niñeces, son una metáfora del tiempo que vivimos, como lo fue a lo largo de la historia. Así, nos convocan los cambios profundos a los que nos invita la Dra. Vandana Shiva, ya que "(...) cada vez que coman, pueden hacer un cambio masivo. (...) Hagan su elección. Es fácil. Lo hemos hecho. Y es solo cuestión de comer bien y pensar holísticamente" (2021). Nos interpela la pregunta acerca de la alimentación de nuestras niñas y niños, por la posibilidad que tenemos de elegir los alimentos que les ofrecemos; y, nos inquieta aún más cierta distracción ante la permanente insistencia del mercado en promover el consumo de alimentos poco saludables que se ofrece con colores y estéticas cuidadosamente diseñadas en campañas de marketing que buscan producir deseo. Nos inquieta la ausencia de preguntas por la intervención de las grandes multinacionales que producen alimentos e incluso todo tipo de objetos sentadas a la mesa de los grupos del poder que definen las políticas para las infancias en el mundo y en nuestra Patria. Nos quita el sueño pensar en las niñeces pobres, que no son los pobres niños y niñas al decir de Berni, porque son ante todo víctima de las hipocresías de los mundos VIP (aquella idea que proviene del inglés "Very Important Person") en el que se mueven muchas/os para quienes las niñas y los niños no son otra cosa que objetos para la investigación, la declamación política del capitalismo o las miradas románticas.

Ahora bien, en línea con estas ideas y estas inquietudes latentes diremos que es necesario también revisar los contextos de trabajo de quienes enseñan a las niñas y los niños de nuestro país. En qué condiciones y medioambiente de trabajo (CyMAT) desarrollan las y los adultos la atención a las niñeces define los modos en los que luego se puede desarrollar la tarea y el deseo con el que se lleva a cabo. No se educa a la niñez con responsabilidad solo bajo el argumento de que "nos gustan" las/os peques. Se educa a la niñez con la mirada larga que mira la historia y se prepara para el futuro. Para ello, es ineludible asumir responsabilidades en tanto comunidad con quienes llevan adelante esa tarea y revisar las tradiciones que se sostienen en torno a esa tarea. Mirar la historia, recuperar el devenir de las costumbres transmitidas de generación en generación se vuelve urgente para recordar que *es fácil porque lo hemos hecho*.

Sin embargo, asumimos y no negamos retomando a Suely Rolnik (2020) que no es tan sencillo, ya que este modo de vivir en el mundo nos encuentra sofocando lo insoportable del mismo, situación en la que el deseo es convocado para recobrar el equilibrio. Muchas y muchos participamos de un esfuerzo colectivo para responder a esta nueva escena que nos deja la pandemia, el desarrollo tecnológico que deviene en la alimentación transgénica, industrial y modificada. Para poder asumir este presente sin que nos gane la angustia y el síntoma, debemos mirar la historia, lo conocido, lo que otras cosmovisiones ubican delante de nuestros ojos. El *por venir*, desde esta creencia queda detrás nuestro por desconocido, pero allí latente. Desde allí, la urgencia de la lectura de la historia para sostenernos y para recordar la posibilidad de recrearnos.

Cerramos esta clase con la invitación a revisar las ideas que tenemos acerca de la educación y la crianza de nuestras niñas y niños. Asumimos que no fuimos por los caminos habituales, nos interesa quedarnos incómodas/os para poder seguir pensando en lo que hacemos cada día. ¡La seguimos para continuar aprehendiendo entre todas y todos!



Nos despedimos con la bella poesía y música de Jorge Fandermole y su *Oración del remanso* interpretada junto a Mercedes Sosa.

<https://www.youtube.com/watch?v=4g9WVnO1UpQ>

¡Hasta pronto!

Actividades



Actividades obligatorias individuales

1. Leer la clase completa y la Bibliografía obligatoria.
2. Participar en el **Foro "Cuidar y cuidarnos entre todas y todos"**.
3. **Comenzar** a realizar el **Trabajo Final** que se entregará al **finalizar la cursada**.



Foro "Cuidar y cuidarnos entre todas y todos".

¡Hola!

Abrimos el Foro de la Clase 3 y el debate en torno al tema de la salud y el ambiente como principios claves para el cuidado y protección de nuestra Tierra y las niñeces... Asumir este gran desafío nos llena de esperanza en las construcciones colectivas. ¿Qué opiniones deja latente la clase? ¿Cómo trabajan la perspectiva ambiental en sus salas, en sus proyectos institucionales, en las propuestas de formación docente, etc. según sus prácticas profesionales?

¡Comencemos!



CONSIGNA DEL TRABAJO FINAL

A partir de las lecturas de las distintas clases se abre un abanico de temas que generan reflexiones y análisis que se vuelven palabra en los distintos foros que son el lugar en el que "hacemos el aula", donde nos encontramos para compartir y aprender. Les proponemos, entonces, realizar un trabajo de reflexión y análisis que permita articular sus participaciones en los 4 foros.

Para tener en cuenta:

- Se espera que el trabajo constituya un escrito y no una sumatoria de partes. Se propone integrar lo realizado en mismo texto con coherencia y al que podrán sumar todo lo que consideren abona a la construcción de un texto claro que debe leerse sin tener que acudir a las consignas de cada foro en especial.
- El texto deberá tener un título e incorporar una reflexión final.
- Nos interesa facilitar un espacio de trabajo circular que estimule las nuevas reflexiones y análisis y que se vaya construyendo a lo largo de la cursada.
- Deberá presentarse con carátula, con los datos completos y bibliografía citada en el escrito recuperada de las clases.

Para evaluar el trabajo integrador se considerará:

- la integración de los aportes teóricos;
- la actualidad del enfoque considerado;
- la originalidad y creatividad en la elaboración;
- la coherencia del escrito;
- la adecuación a las pautas y orientaciones fijadas para cada consigna;
- la calidad de la presentación según un estilo apropiado a los géneros académicos:

- ortografía y puntuación cuidadas,
- claridad en la redacción,
- precisión en el uso de vocabulario teórico.

Para recordar:

El trabajo final se entregará al finalizar la cursada, por ello si bien adelantamos la consigna para que vayan trabajando, no olviden que deben sumar su participación en el foro de la clase 4.

Bibliografía

Corbetta, S. (2015). *Pensamiento ambiental latinoamericano*. Buenos Aires, Voces en el Fénix, N° 43. Disponible en: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/pensamiento-ambiental-latinoamericano-y-educacion-ambiental/>

Crespi, M. (2012). *Los alienígenas alienados*. Mundo zombie, Pachamamita libros. Disponible en: <http://pachamamitalibros.com.ar/los-alienigenas-alienados/>

Bibliografía ampliatoria

Breilh, J. (2013). *La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)*. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 31(Supl 1). Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-386X2013000400002

Shiva, V. (2021). *Solutions to the food and ecological crisis facing us today*. TEDxMasala. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ER5ZZk5atIE>

Bibliografía de referencia

Breilh, J. (2013). *La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)*. Revista Facultad Nacional de Salud Pública, 31(Supl 1).

Mandolini, G. (2022). *Educación ambiental. El diálogo de saberes en un contexto de crisis civilizatoria*. Buenos Aires, CTERA.

Ministerio de Salud de la Nación (2022). *Plan 1000 días*. Buenos Aires. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/salud/1000dias/que-es-la-ley-de-1000-dias>

Organización Mundial de la Salud (1946). ¿Cómo define la OMS la salud? Página oficial OMS.
Disponible en: <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

Rolnik, S. (2020). *Descolonizar el inconsciente. ¿Qué tendría que ver esta acción con la salud y la política? "Pensar en tiempos turbulentos"*. Buenos Aires, Ministerio de Salud. Disponible en:
<https://www.argentina.gob.ar/ciclo-de-webinar-pensar-en-tiempos-turbulentos/suely-rolnik>

Shiva, V. (2021). *Solutions to the food and ecological crisis facing us today*. TEDxMasala. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ER5ZZk5atIE>

Créditos

Autores: Mónica Fernández Pais

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. (2022). Clase 3: El cuidado de la vida como punto de partida. Actualización Académica en Primeras Infancias. Módulo 3: Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons

[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)

Módulo 3: Derechos, territorios, familias y comunidades

Clase 4: Cuando la educación de la(s) infancia(s) es un tema de todas y todos

¡Hola a todas y todos! Les damos la bienvenida a la última clase de este Módulo en la que nos preparamos para retomar las notas que apuntamos en este camino a las que sumamos los planteos que nos convocan a pensar en nuestro encuentro con las niñeces, ya no solo como educadoras/es sino como parte de la comunidad que los recibe.

En este sentido, debemos retomar un problema crucial que es el lugar que ocupa la educación inicial en la agenda de la comunidad y las familias. Desde el nacimiento, las niñas y los niños son ciudadanos cuyos derechos incluyen el acceso a la educación. Sin embargo, no es así como se plantea el asunto y habitualmente el primer problema es quién le cuida “el crío” a las mujeres que aún en tiempos de una nueva oleada feminista, sigue siendo mayoritariamente un problema de las mujeres. Nos interesa sostener que, si bien aquí no desarrollaremos el tema, es necesario volver sobre esta cuestión y discutir los modos de nombrar cómo se resuelve el asunto. Al declamar acerca de la necesidad de que las mujeres cuenten con “guarderías” para poder desarrollar su vida se presenta una tensión entre los derechos de las niñeces y de las mujeres. Aún con sorpresa y desasosiego, este sigue siendo el discurso vigente en el 2022. A esto debemos sumar los modos en los que las redes entran nuevos discursos para las y los más chicas/os y los nuevos desafíos que dejó el escenario de pandemia en las relaciones entre las instituciones y las familias. ¿Existen nuevos canales de comunicación entre las familias y las escuelas? ¿Cómo sería la educación en tanto proyecto de las comunidades educativas y territoriales? ¿Es la educación de la(s) infancia(s) un tema de todas y todos?

Acompañar las trayectorias educativas

“Que las lluvias que te mojen sean suaves y cálidas.
Que el viento llegue lleno del perfume de las flores.
Que los ríos te sean propicios y corran para el lado que quieras navegar.
Que las nubes cubran el sol cuando estés en el desierto.
Que los desiertos se llenen de árboles cuando los quieras atravesar.
O que encuentres esas plantas mágicas que guardan en su raíz el agua que hace falta.
Que el frío y la nieve lleguen cuando estés en una cueva tibia.
Que nunca te falte el fuego. Que nunca te falte el agua. Que nunca te falte el amor.
Tal vez el fuego se pueda prender.
Tal vez el agua pueda caer del cielo.
Si te falta el amor, no hay agua ni fuego que alcancen para seguir viviendo”.

Bendiciones del dragón, Gustavo Roldán, 1997.

Las vidas educativas de las niñas están atravesadas como hemos dicho por las elecciones que las comunidades definimos y que construyen subjetividades. En los últimos años, el concepto *trayectorias* ha abonado a la comprensión del fenómeno de un modo fecundo sobre todo para el caso de las/os adolescentes y su paso por la escuela secundaria. Sin embargo, pensar las trayectorias implica pensar a los sujetos a lo largo de su vida y, por lo tanto, desde el nacimiento. En ese sentido nos resulta valioso recuperarla para insistir en afirmar que las trayectorias educativas de nuestras infancia(s) no es un problema de la educación inicial, sino de todo el sistema educativo. Por un lado, por los alcances en función de lo etario de la categoría infancia y, por el otro, porque el éxito o fracaso escolar se comienza a gestar desde las primeras oportunidades educativas, justamente al decir de Comenio a quien honramos “desde la cuna”. Nos convoca pensar el hacer desde las instituciones que educan a niñas y niños pequeños desde nuestras posibilidades concretas de trabajo para que se garantice su derecho a una trayectoria justa que no dependa de las bendiciones con las que la vida acompaña a cada una/o.



Dejamos por aquí una conversación que mantuvimos con la pedagoga Dra. Alicia Villa, quien ha estudiado la cuestión de las familias y la educación, en la que abordamos la cuestión de la atención a la primera infancia y los que consideramos tres problemas... tres sujetos, tres perspectivas, tres propuestas que se articulan y conviven y nos interpelan a abordar el tema desde esas perspectivas

https://soundcloud.com/alicia-in-s-villa/audio-de-la-dra-monica-fernandez-pais?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

¡Seguimos!

Pero, ¿qué entendemos por trayectoria? Este concepto centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo. El concepto permite el análisis de los procesos, en un área específica, pero sin dejar fuera de consideración el resto de las esferas de la vida de los sujetos. Así, busca dar cuenta del fuerte entramado existente entre ellas mediante la dinámica propia de la vida social (Briscioli, 2017).

Las trayectorias educativas de nuestras niñas y adolescencias están atravesadas por diversos factores, pero en la primera infancia es determinante las posibilidades de acceso ya sea a educación en instituciones (entendemos por instituciones aquellas que define la LEN 26.206/2006) o a espacios propicios para la alfabetización cultural que acompañen la tarea educativa del ámbito familiar. La cuestión de la educación plena, articulada e intersectorial en los primeros años es una de las principales deudas de la Argentina con sus nuevas/os ciudadanas/os y es por ello, que el asunto debe ser estudiado como parte de las problemáticas de las trayectorias escolares en todos los niveles del sistema.

En este caso, lejos de las perspectivas que plantean la necesidad de brindar educación desde el nacimiento como forma más rentable para la prevención del delito y la optimización en la formación de capital humano de acuerdo a los principios de los organismos internacionales, creemos en la importancia de tener la mayor cantidad de oportunidades para potenciar al máximo las condiciones personales de desarrollo a través de valiosos procesos de alfabetización cultural y científica. En comunidad, con y desde las familias, con la participación de las/os trabajadoras de la educación y las/os educadoras/as populares. Un proceso que comienza en la tribu y alrededor de la cuna.

En ese sentido, la categoría trayectoria ha permitido revisar las primeras representaciones en torno a preconceptos acerca del rendimiento escolar que operan como asociaciones (casi) deterministas entre condición socioeconómica de los estudiantes y bajo rendimiento en la escuela o el abandono escolar que expresan prejuicios sobre determinados grupos poblacionales a partir de lo cual se invisibilizan problemáticas y sujetos. Es necesario recordar que el hecho de que un estudiante sea pobre o pertenezca a una familia con determinados valores no es condición suficiente para explicar o determinar que tendrá problemas de comportamiento, bajo rendimiento y luego desertará. Este tipo de correlaciones obstruyen la comprensión del asunto, y hacen recaer en los sujetos el estigma o la culpabilización por cuestiones que son sociales/sistémicas (Briscioli, 2017) que en el caso de las/os más pequeños suelen estar teñidos de juicios sobre las condiciones morales de las familias que operan como descripciones o designios que predicen vidas. Esta perspectiva predice vidas y niega la “novedad”, que asumen que lo *por venir* no es del orden de lo anticipable. Negar la confianza y la apuesta es negar la misma acción educadora (Frigerio, 2010 citada por Briscioli, 2017).



Les compartimos la conversación con la Dra. Bárbara Briscioli acerca de las trayectorias educativas y su aporte para analizar la educación desde que nacemos...



Enlace: <https://youtu.be/p2eCPiHnROW>



¿Qué lugar le otorga la sociedad a la educación inicial en las trayectorias educativas?
¿Qué tensiones producen las perspectivas actuales de atención a la niñez?

La relación familia – escuela en la mira

“Este galapaguito
no tiene madre.
Lo parió una gitana,
lo echó a la calle.

Este niño chiquito
no tiene cuna;
su padre es carpintero
y le hará una”.

Nana de Sevilla, Federico García Lorca, 1931.

Venimos explorando la idea y retomando una y otra vez el sentido de la responsabilidad que nos cabe como sociedad al recibir a los que nacen. Sabemos que tenemos leyes que dan cuenta de definiciones sobre el asunto como la Ley Nacional de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 26.061/2005 y las de cada jurisdicción y aun así los derechos de las niñeces están siendo vulnerados de una y otra forma a lo largo y ancho del país. Más allá de las condiciones sociales que muestran el nivel de destrato que les estamos brindando, con tan alto porcentaje de niñas/os que viven en condiciones precarias, las niñas y los niños en tanto ciudadanos desde que nacen deben contar con el cuidado de sus familias y un Estado que garantice condiciones dignas lo que no suelen pasar de manera igualitaria trazando profundas diferencias en el acceso a bienes materiales, simbólicos y en la constitución de subjetividades de las familias y las/os niñas/os. Los efectos de estas relaciones dañadas lejos de establecer vínculos saludables contribuyen a la desconfianza y la violencia. Les invitamos a escuchar a Isabelino Siede quien se ha dedicado a estudiar estas relaciones, con una pregunta acerca de nuestras representaciones sobre el tema a mano. ¡No se olviden de agarrar el cuaderno para seguir con las notas!



Les compartimos la conversación con el Dr. Isabelino Siede acerca de las relaciones entre las familias y las escuelas en tiempo presente.

<https://youtu.be/QjR3LUyLSfy>



¿Cómo podemos recuperar las confianzas en nuestras comunidades?

¿Cómo podemos desarmar ese estereotipo que infantiliza las relaciones entre adultas/os en las instituciones de la educación inicial?

Las dificultades para atender la magnitud de estos conflictos de acusaciones a las y los trabajadores de la educación son tan destructivas de lazos de confianza como de vidas que quedan heridas para siempre detrás de denuncias, casi siempre falsas, a adultas/os y sus efectos en las niñas/os. El mayor desafío es reconstruir el lazo social en comunidad a través de gestos solidarios y condiciones de trabajo que permitan la tarea resguardada por el trabajo colectivo. En este caso, una vez más los requisitos para el desarrollo de la tarea resultan cruciales.

Asimismo, para Siede (2017) es necesario entender que las crisis y los conflictos sociales históricamente han atravesado a las familias, y más de una vez han truncado sus proyectos de vida. Por ese motivo, las familias no han sido nunca lugares “tranquilos”. Además, el vínculo que han generado con las instituciones escolares muchas veces fue de resistencia por no concordar con criterios de atención a las niñeces al no ser contempladas sus diversidades. En el vínculo entre escuelas y familias existen tensiones y oportunidades en torno a un grupo de cuestiones que el autor define como categorías de ese vínculo: la confianza, la autoridad, la legitimidad, la comunicación y la cooperación. Todas ellas exigen ser repensadas como herramientas para proyectar acciones posibles en términos genéricos sin perder de vista que cada institución y cada contexto social tiene sus propios matices y rasgos.

En otro sentido, debemos considerar que las constantes crisis económicas y sociales que ha atravesado nuestro país han hecho surgir redes de apoyo en la vida cotidiana para sobrevivir. En ese sentido, nacieron espacios de Apoyo Escolar y de atención a la primera infancia que resolvieron y

resuelven la falta de espacios en el marco del sistema educativo. Estos espacios organizados en redes dieron y dan respuestas a múltiples necesidades y deberían contar con la ayuda y supervisión de las autoridades de educación provinciales y de la CABA en cumplimiento de la LEY 27.064/2015 que aún no ha sido reglamentada. Las redes sociocomunitarias se definen como una estrategia de articulación e intercambio entre personas e instituciones que deciden asociar voluntariamente sus esfuerzos, experiencias y conocimientos para lograr fines comunes. La red se vuelve una modalidad organizativa y de gestión que adoptan quienes deciden esta articulación, cuyas características preponderantes son: la adaptabilidad, la horizontalidad, la apertura, la fluidez y la espontaneidad de las relaciones (Villa, 2022).

Así, una red sociocomunitaria organiza, vincula y relaciona actores sociales para responder a los problemas y demandas de las familias en la comunidad. Las redes contribuyen al trabajo cooperativo entre diferentes para potenciar proyectos del presente y del futuro en favor de los miembros de una comunidad, de las familias que la habita para el sostén de los más chicos.



Antes de continuar, les proponemos una pausa, con algo de nuestra música nacional en la guitarra de Esteban Morgado, “Libertango” de Astor Piazzola para renovar las energías y disfrutar otros repertorios

<https://youtu.be/dOOf1v0XJTo>

¡A disfrutar!

Oteadas a la legalidad de los derechos desde la cuna

Los únicos privilegiados son los niños (y las niñas)

Eva Perón

Ya nos acercamos al cierre de esta cursada en la que definimos temas a considerar, asumiendo la imposibilidad de tratarlo todo. Sin embargo, nos quedan pendientes las cuestiones que hace a lo ya tan nombrado, la cuestión de los *derechos* de las niñas y los niños como punto de partida de las

relaciones familiares y comunitarias. Volver sobre aquella idea de privilegios acuñada a mediados del siglo XX y nunca proscrita, implica pensar hoy en clave de derechos. Pero, ¿cuáles son los alcances de ese planteo? Esperamos consideren este breve apartado como una invitación a sacar el foco de las aspiraciones del mundo adulto hacia la infancia para, en cambio, otorgar el protagonismo a ellas/os. Se trata de alguna manera de poner en manos de los niños y niñas, y dejar que sean ellos y ellas en su relación con el mundo quienes decidan qué necesitan enfocar. Entender este escenario implica darles la voz (Agratti, 2020), aun cuando se expresen desde el lenguaje gestual y/o los primeros balbuceos. Esta perspectiva que cada día se extiende de la mano de la llamada filosofía con niños, nos interpela como educadoras/es y como familia. ¿Cuánto les preguntamos o simplemente miramos y escuchamos? Nos interesa asumir nuestra responsabilidad y esto nos lleva a bajar la voz y suspender los señalamientos al mismo tiempo que lleva a construir nuevos modos de dialogar si aún no lo hicimos. Escuchemos lo que nos plantea la Defensora Nacional del Niño, Marisa Graham y luego retomamos...



Les invitamos a compartir esta conversación con la Defensora de las Niñas y los Niños de la Nación argentina, la Dra. Marisa Graham que mantuvimos hace solo unos días y compartimos con las compañeras del Trayecto Formativo "Educar desde la cuna, una mirada comunitaria" del INFoD. ¡No se olviden el mate y el cuaderno de notas!

<https://www.youtube.com/watch?v=YtK69DPj7g4> (desde el min 42:07)



¿Cómo hacemos lugar a los derechos ciudadanos en las salas?

¿Cómo hacemos las/os para defender la igualdad en nuestra comunidad educativo?

Como escuchamos su mirada está anclada en tiempo presente y es una mirada federal. Escucharla nos interpela y nos lleva a preguntarnos por las posibilidades que tenemos para velar por los derechos de la niñez de nuestras barriadas, para detener las olas de consumo de las niñas y niños con

quienes convivimos. Asimismo, nos hace pensar, sin ir más lejos en cómo las y los nombramos, cómo las/os llaman en las comunidades.

A propósito, ¿cómo nombramos a las/os chicas/os en nuestras comunidades? ¿Qué recuerdos tienen de su niñez acerca de cómo eran nombradas/os? Las niñas y niños, las gurias y gurises, las chinitas, los mocosos y mocositas, el weñi o weñecito, las pibas y los pibes... Todas y todos, cada uno, es parte de una Nación que los unge *ciudadanas/os* al nacer. Muchas veces, como nos decía Graham, esta perspectiva es mucho más declamada que asumida en lo cotidiano.

Por otro lado, el modo de nombrar las niñeces, nos lleva a la pregunta por la legalidad que trae nos trae el pensar “el/los” apellido(s) al aludir a los complejos procesos de adopción que no suelen ser pensados desde la perspectiva de la comunidad y quedan atrapados en circuitos burocrático en Argentina. En ese sentido, es necesario nombrar a las diversas familias y colectivos que dan cobijo a las niñas y niños que necesitan ser atendidos con ternura y respeto en el tránsito hasta la llegada definitiva a un hogar. También, solo diremos que es ineludible la situación de la niñez que crece en contextos de encierro de sus madres en penales de nuestro país que muestran la cara más vulnerable de la condición de las mujeres que crían mientras cumplen penas o esperan la condena, cuyos núcleos familiares son a su vez muy complejos y extremadamente frágiles.



"La asignación de un nombre nos hace seres únicos y, lo que es más importante, nos hace *ser alguien para alguien*. El espejo de lxs otrxs nos convierte en habitantes de este mundo.

El clan familiar nos recibe, nos nombra y nos prepara para nuestro paso fugaz por el planeta. En el caso de los mapuches, esta comunidad de origen surge a partir de “criterios de familiarización mucho más amplios que las genealogías construidas por relaciones de matrimonio y procreación, puesto que la práctica de dar nombres, la adopción (crianza), la herencia de los conocimientos u objetos familiares y las experiencias compartidas crean las relaciones de parentesco y de consanguinidad” (Ramos, 2009)" (Bernazza y Lambusta, 2021).

Una de las marcas de estos discursos se plantea en las propuestas culturales que tienen por público a la niñez. Son muy pocas las propuestas que la tratan sin infantilizaciones y ponen generosamente a disposición ofertas valiosas que les hacen protagonistas.



Después de escuchar a la Defensora de las Niñas y los Niños, nada mejor que escuchar sus voces en la composición de Hugo Midón y Carlos Gianni "Derechos, derechos".

<https://youtu.be/gIHSmoyJDk4?t=4>

¡Seguimos!

Antes de cerrar esta clase las y los invitamos a mirar una película que nos ayudará a recuperar otros tiempos en los que ser niño no era fácil para todos, como experiencia estética...



"Crónica de un niño solo" de Leonardo Favio.

Se trata de una película argentina dramática, estrenada en 5 de mayo de 1965 dirigida por Leonardo Favio, en su debut cinematográfico como realizador, y protagonizada por Diego Puente en el papel protagónico. Fue escrita por Favio y su hermano Zuhair Jury. Fue premiada con el Cóndor de Plata como Mejor película en 1966 aunque se la considera una de las mejores películas de la historia del cine argentino. Esta película se filmó en el río Matanza a unos 200 o 300 metros de la Ricchieri.

Se trata de una oportunidad para recordar las vidas duras y las miradas a la niñez...

¡Qué la disfruten!

Enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=rV7OEddVh88&t=1s>

A modo de despedida

“La hoja en blanco
las preguntas
al ombligo
la poética
común
de los sucesos (...)”.

Ana Gómez, 30 de junio de 2022

Les dejamos como tarea en esta clase que recorran los Cuadernos de la Serie Seguimos Educando de 0 a 3 y 4 y 5 como reflexionar acerca de seguir métodos holísticos y articulados para la selección de contenidos y repensarlo en diálogo con las propuestas que llevamos a cabo todos los días y las que hacemos desde años pero que en pandemia nos vimos ante el desafío de pensarlos como tribu. Desde el Ministerio diseñamos materiales para que sean las familias las que lo compartan con las niñas y niños ¡vaya desafío!

Aquí nos detenemos porque algunos de los ecos de nuestras tareas en tiempos de ASPO fueron valiosos, otros no tanto. Dejamos a mano algunos interrogantes que nacieron en esos días y que es bueno tener a mano ¿Acaso nuestro trabajo de enseñar en las salas se ha vuelto una técnica tan sofisticada que no se puede compartir con las familias? ¿Nuestra jerga es tan compleja? ¿En qué se apoyaban las ideas en torno a los cuadernos, no seguían lo que nosotras hacíamos? Creemos que no, creemos que “las recetas” (¡si tienen lugar en nuestras instituciones o nuestras salas!) se engarzan con los poemas y las nanas, con los susurros y los juegos de postas, con el baile y el conteo. Volvamos a mirar desde esta perspectiva y anudemos ideas, conceptos, imágenes del derrotero de este Módulo. Con un cierre musical nos despedimos ¡hasta la próxima!



Nos despedimos de este recorrido con música para la esperanza de que todo no se puede comprar y vender

<https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

¡Hasta la próxima!

Bibliografía

Ministerio de Educación de la Nación (2020). Cuadernos de la Serie Seguimos Educando 0 – 3 y 4 y 5.

Cuadernos 3 a 7. Buenos Aires, MEN. Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/serie-seguimoseducando-cuadernos-para-estudiantes>

Bibliografía ampliatoria

Bernaza, C. (2020). *Con ternura venceremos: respuestas comunitarias en el territorio de las infancias*.

En: SENAF. “Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061”. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/12XSzZzARFIbvak6vBJqtma5T67zYAF6l/view?usp=sharing>

Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. Costa

Rica, Revista Actualidades Investigativas en educación, Volumen 17, Número 3. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Fernández Pais, M. (2013). *Notas sobre educación popular y primera infancia*. En: Rodríguez, L.

"Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina". Buenos Aires: APPEAL. Cap. 6 Disponible en: <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>

Bibliografía de referencia

Agratti, L. (2020). *Devenir Pregunta: Filosofía e infancias entre la escuela y la universidad*. NEFI/UERJ.

Bernaza, C. (2020). *Con ternura venceremos: respuestas comunitarias en el territorio de las infancias*.

En: SENAF. “Miradas diversas sobre los derechos de las infancias. Análisis y reflexiones a 15 años de la ley 26.061”. Buenos Aires, Ministerio de Desarrollo Social. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/12XSzZzARFIbvak6vBJqtma5T67zYAF6l/view?usp=sharing>

Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. Costa Rica, Revista Actualidades Investigativas en educación, Volumen 17, Número 3. Disponible en: <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>

Siede, I. (2017). *Entre familias y escuelas: alternativas de una relación compleja*. Buenos Aires, Ediciones Paidós.

Créditos

Autores: Mónica Fernández Pais

Cómo citar este texto:

Fernández Pais, M. (2022). Clase 4: Cuando la educación de la(s) infancia(s) es un tema de todas y todos. Actualización Académica en Primeras Infancias. Módulo 3: Primeras infancias: Derechos, territorios, familias y comunidades. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/)