DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

• • •

ESPACIOS, LENGUAJES E INFANCIAS

Buenos Aires Ciudad

DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INICIAL

• • •

ESPACIOS, LENGUAJES E INFANCIAS

Buenos Aires Ciudad

Ministra de Educación e Innovación
Soledad Acuña

Subsecretaria de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa
Andrea Bruzos Bouchet

Subsecretario de Carrera Docente y Formación Técnica Profesional
Javier Tarulla

Subsecretario de Planeamiento e Innovación Educativa
Diego Meiriño

Subsecretario de Gestión Económico Financiera y Administración de Recursos
Sebastián Tomaghelli

Subsecretario de Ciudad Inteligente
Matías Williams

Directora de Educación Inicial
María Susana Basualdo

Coordinación y redacción: Laura Singer - laura.singer@bue.edu.ar

Agradecimiento profundo a todos los equipos supervisivos, directivos, y docentes con quienes fuimos construyendo y consolidando nuevas maneras de pensar la infancia y las instituciones. A todos los que aportaron sus experiencias, socializaron, se interpelaron, a los que resonaron y se dejaron resonar, a los que se animaron, y a los que están en tránsito. A cada una de las preguntas que ayudan a seguir pensando y construyendo. A la Directora del Nivel Inicial, María Susana Basualdo, y la comisión de supervisoras: Nora Lipenhlolz, Ana Cristina Pacce, María Marta Estrada, Gabriela Salerno y Andrea Vera, con quienes construimos y lanzamos este proyecto, Al equipo de capacitadoras Gabriela Vinci, Alejandra López. A Gabriela Farre. A Tatiana Lowcewiz. A Gabriela Almeida. A Javier García. A Susana Raposo. A Mónica Bernedo, con su mirada cálida y clara, en el acompañamiento diario. A Chiqui González, por su inmensa generosidad. Al equipo del Tríptico de la Infancia que nos reciben asiduamente, con gran calidez, para transmitirnos sus convicciones, sus procesos de construcción y reflexión. A Ruth Harf y al equipo del que formo parte en Escuela de Maestros, siempre cerca.

Índice

Prólogo 7
Presentación 9
Fundamentos de la propuesta 12
Objetivos 15
Infancias hoy 17
Dimensión ética, estética y política 21
Inclusión socioeducativa 23
Los entornos de aprendizaje 27
Claves para resignificar los espacios 28
La mirada sobre la escuela como reconstrucción constante 30
Resignificar el valor de la planificación y el valor de las intervenciones docentes 31
La escuela como ámbito de experiencias. El arte como experiencia. La generación de conocimiento didáctico 33
El lugar del arte en la escuela. La presencia de los lenguajes 35
Funciones del arte 36
Resignificar los espacios 40
La construcción colectiva. El trabajo cooperativo de los docentes 45
En síntesis 49
La enseñanza como proyecto colectivo. La enseñanza como acto de creación 50
Bibliografía 53
Videos, enlaces y conferencias 54

Espacios, lenguajes, infancias

Les propongo iniciar la lectura de este proyecto reviviendo el fuego original que a veces se pierde entre las rutinas y las estructuras, porque la inclusión educativa requiere en definitiva, «que todos los que tienen la misión de enseñar, ocupen fundamentalmente, la vanguardia de la incertidumbre.» (Morín: 2016)

Iniciar un registro escrito del posicionamiento que esta Dirección de Área se propone al presentar este documento requiere recordar el proceso que se inició en marzo de 2016.
Como Directora de Educación Inicial del GCBA y con la experiencia transitada en distintas instancias dentro y fuera del nivel, sentí la necesidad de conformar un equipo de trabajo que focalizara fuertemente la mirada en las prácticas docentes y los espacios educativos que transitaban los niños y niñas en los jardines de infantes de esta dirección. Sabía que contaba con un fuerte equipo de supervisoras, capacitadoras y colaboradoras con quienes investigamos y analizamos diferentes estrategias y recursos para llevar adelante este proyecto. Desde el primer momento, la "Comisión de Supervisoras" acompañó la iniciativa con ideas innovadoras y desestructurantes.

Hoy, transcurridos tres años de un trabajo profundo y fecundo, lleno de descubrimientos y aprendizajes, hemos avanzado sobre valiosas zonas de incertidumbre y construcción colectiva. Coordinadas por la Licenciada Laura Singer, quien nos acompaña desde los inicios y a quien agradezco haber sintetizado el espíritu de este proyecto en un marco teórico referencial amplio nutrido de diferentes corrientes y autores.

Es en el marco de la Pedagogía Viva que sentimos el impulso de rever nuestras prácticas. Las experiencias vividas en la cultura e historia del nivel Inicial, nos estimulan, nos alumbran y sobretodo nos interpelan.

Este proyecto tiene como objetivo compartir el camino recorrido, nutrido de extraordinarias experiencias que se desarrollan en nuestras aulas, alimentadas por el deseo de enriquecer nuestras ideas, bebiendo en las fuentes de otras corrientes, otras indagaciones, otros modos de hacer una escuela mejor.

Esta escritura organizada desde el papel, da cuenta del recorrido que venimos desarrollando y construyendo, nos invita a indagar sobre los distintos temas que nutren la propuesta, desovillando y entrecruzando saberes. Interpelando las prácticas certeras y previsibles, reinterpretando las existentes y respetando los tiempos de apropiación, de lectura, de diálogo con los pares y con la bibliografía.
Los niños y niñas necesitan docentes con la audacia del explorador, la paciencia y sabiduría del investigador y la mirada y la escucha del que acoge amorosamente. Docentes que no claudiquen ante el asombro, docentes provocadores de aprendizajes. Docentes capaces de desarrollar:

• Tolerancia para aceptar la frustración y volver a recomponerse.
• Nuevas prácticas que también puedan cuestionarse y cuestionar los mandatos epocales.
• Nuevas miradas a la propia formación que habiliten el crecimiento profesional.
• Una concepción amplia del rol de educador en formación permanente.

Hace 3 años iniciamos un camino persiguiendo una ilusión. Hoy ya no es una utopía. Ha cobrado forma y realidad. Se perfila desde la práctica concreta que diseña lugares diferentes para un docente crítico y creativo, habilitador de espacios de aprendizaje y comprometido en el trabajo con otros y para otros.

Retomando conceptos del proyecto los invitamos a habilitarse, probar, deconstruir, crear, tomando la docencia como un desafío sobre la manera de estar y habitar las instituciones, repensando el «lugar que ocupamos y cómo lo ocupamos».

Invitamos a ensanchar y desplegar el mundo simbólico, generando oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva y la comunicación con otros, centralizando al Juego como «vector de aprendizaje... básico para la alfabetización» (Sarlé, 2006)

Todas estas fundamentaciones contribuyen a elaborar nuevas formas de vincularse con el aprendizaje, con la escuela, con los otros pares y adultos, iniciando un nuevo proceso de socialización responsable y construcción de nuevas ciudadanías.

Es tiempo de encontrar «...nuevos modos de pensar la educación, (...) poner en jaque la tradición, debatir, criticar, imaginar, soñar, construir, pensar distinto, diseñar, experimentar, recalcular y aprender. Sí creemos que nuestra experiencia nos permite ayudar a construir condiciones para que todo eso suceda, tal vez haya llegado la hora de renunciar a aparecer en los créditos para favorecer que todo fluya y que el sentido de lo humano aumente» (Maggio: 2018).

Prof. María Susana Basualdo
Directora de Educación Inicial
Ministerio de Educación e Innovación GCABA

Presentación

El proyecto nace en el año 2016. Se inscribe en las propuestas de la Dirección de Educación de Nivel Inicial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En diálogo con

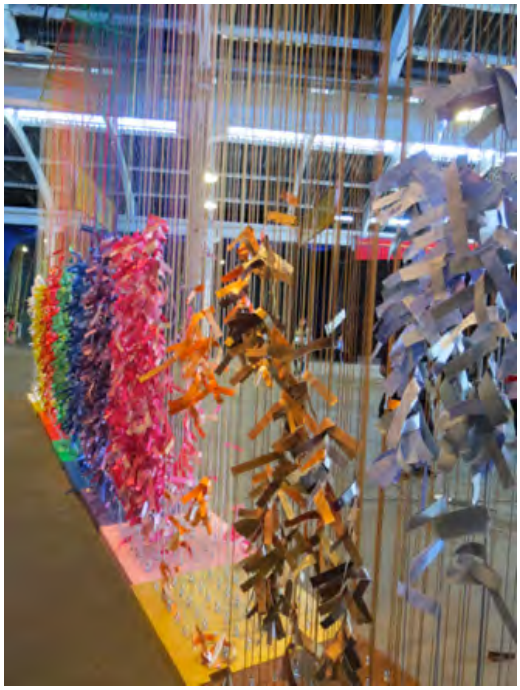
• El Diseño curricular.
• Los ejes fundamentales de la política educativa.

Se instalan capacitaciones con grupos de supervisoras, directoras y docentes con el objeto de repensar prácticas y construir propuestas que puedan ser motores de transmisión al interior de cada institución y de cada distrito. Siempre dentro del marco de la construcción colaborativa, recuperando saberes y experiencias locales. Nutriéndonos de viejas y nuevas experiencias, de viejos y nuevos enfoques y habilitando espacios para investigar, arriesgar, tejer y destejer.

Las experiencias en el Tríptico de la Infancia en Rosario y en el Tríptico de la Imaginación en Santa Fe, tanto para los que pudieron viajar como para los que se dejaron resonar y se nutrieron con imágenes, emociones y reconceptualizaciones en los espacios de capacitación y al interior de las instituciones, abrieron puertas para resignificar prácticas y revisitar los espacios. Pensar en las metáforas, los imaginarios sociales, las tramas, los significados, los sentidos, los detalles. Pensar en el trabajo con la diversidad para construir. Y también para consolidar equipos de trabajo, donde los aportes de cada integrante son motores de crecimiento.

La granja de la infancia - Tríptico de la infancia- Rosario.

A su vez nos interpela en nuestro rol, en los modos de acompañar, de ofrecer, de disponer, de habilitar, de interpretar, de producir nuevos sentidos, de pensar con otros y de construir ciudadanía. La fuerte vivencia que se transita en la multiplicidad de lenguajes y las producciones colectivas nos impacta en tanto experiencia real y simultánea de hacer, pensar y sentir, de jugar y crear, en las posibilidades de transitar aprendizajes desde una perspectiva compleja e integral, como sujetos sociales, históricos y sensibles.



La isla de los inventos. Tríptico de la infancia. Rosario.

Todo se entrecruza, se entrelaza, se relaciona, se amplifica, provocando, integrando y reconociendo a todos y a cada uno. Interpelando también los modos de proponer y seleccionar contenidos a enseñar (los colores, el color, no se restringe al fragmento: colores primarios) Los colores/objetos hablan de nuestra historia, allí, en esos paneles llenos de colores/objetos, llenos de historia, nos reconocemos, encontramos algo nuestro, algo que nos identifica y nos nombra en identidad (y nos reclama identitariamente), en subjetividad, en lo personal y en lo colectivo.

La isla de los inventos. Tríptico de la infancia. Rosario.

Las experiencias transitadas en los jardines, a partir de las distintas capacitaciones, complementa la movilización en este sentido. Permitió cuestionar, el uso de los espacios, los procesos constructivos, interpelar la intervención docente, la disposición de materiales, las consignas, la planificación, la documentación, el registro, favoreciendo fundamentalmente los procesos constructivos de los niños y niñas.

Consolidó la conformación de equipos, al tratarse de un proyecto institucional, nutrió el hacer conjunto, la organización, el liderazgo distribuido, y ni más ni menos que en el orden, el guardado y propiedad de los materiales en las instituciones (algo tan simple y tan complejo a la vez).

Más allá de las experiencias y formatos transitados y estudiados en las capacitaciones: dispositivos lúdicos, territorios, instalaciones (que profundizaremos en el documento 2) emergen otros nombres creados al interior de cada institución: puertas abiertas, estaciones, dimensiones lúdicas, etc., dan cuenta de un proceso de apropiación y localización.

Para continuar en el proceso de construcción genuina, es necesario correrse de la nomenclatura para poner foco en la resignificación de los espacios institucionales en términos de entornos y ámbitos de aprendizaje. Profundizar en el conocimiento y en los sentidos, para interpelarse, nutrirse y elegir. Y con lo que se elige, crear, construir.

Entornos y ámbitos de aprendizaje

La Escuela

- Como ESPACIO HABITADO/ HABITABLE/ HABILITANTE
- Un lugar donde TODOS TIENEN DERECHO A SER Y ESTAR
- Un lugar donde todos “PUEDEN”
- Un lugar donde TODOS APRENDEN EN COMUNIDAD

Fundamentos:

Mejora de las propuestas y prácticas educativas

Queremos transmitir a las nuevas generaciones un conjunto de saberes socio-históricos-culturales y formas respetuosas, participativas y democráticas de habitar y construir el mundo. Entre ellas:

- Transmitir saberes, contenidos, en términos de experiencia.
- Habilitar la construcción de conocimientos en términos de complejización.
- Fortalecer y diversificar los soportes de la transmisión y las posibilidades de construcción.
- Recuperar y profundizar los diversos lenguajes con los que los niños y niñas se expresan y construyen conocimiento desde una perspectiva multidisciplinaria; la oralidad, la palabra, los relatos, los silencios, la materia, los materiales, las materialidades, los nuevos soportes, los sistemas de decodificación, los nuevos códigos, la simultaneidad, heterogeneidad y coexistencia.
- Valorar y contemplar lo simple, darle lugar al tiempo de ser, estar, habitar y transitar.

Pensamos el proyecto como una construcción colectiva, localizada y situada. Es decir «construimos sobre la escuela».

Cada escuela trabajará su propuesta a partir de su cultura institucional, sus saberes, sus espacios, sus potencialidades, según sus necesidades, demandas y posibilidades.

Supervisores, directivos y docentes en el marco de la capacitación 2017. Construir y situarse como comunidad de aprendizaje.

Los proyectos a elaborar demandan que los actores institucionales se sitúen como equipo que construya colaborativamente el conocimiento y como sujetos que se forman entre pares: «ser equipos», «habitar equipos». Aprender con otros es imperiosamente valorar las diferencias, y enriquecerse con las diferencias. Nutrirse.

La obra de Michelangelo Pistoletto, desde el arte contemporáneo, metaforiza esta idea. Nos provoca en este sentido, situando a partir de la imagen de la ronda, propia de todos los grupos, la frase «amar la diferencia» en diferentes idiomas, y desde el centro de la misma, los espejos nos sitúan como protagonistas de esta acción.

Michelangelo Pistoletto, en la iglesia San Giorgio Maggiore, Venecia, 2017
«Amar la diferencia».

http://moussemagazine.it/michelangelo-pistoletto-one-one-makes-three-basilica-di-san-giorgio-isola-di-san-giorgio-maggiore-venice-2017/

Objetivos

Mejora de las propuestas y prácticas educativas

El proyecto «Espacios, lenguajes, infancias» propone una instancia de recuperación y valoración de prácticas que promueven fuertemente la inclusión de los múltiples lenguajes y la valoración de experiencias locales. En este sentido, pone los siguientes conceptos en diálogo:

Repensar la gramática escolar, en su dimensión tiempo-espacio, en sus agrupamientos y dinámicas.

Fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de la inclusión de los diversos lenguajes y desde una perspectiva interdisciplinar.

Abordar los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde la multiplicidad de lenguajes, abriendo puertas de entrada desde la manifestación de inteligencias múltiples, divergentes y sensibles.

Valorizar el juego como modo de enseñar y aprender, facilitando la construcción de saberes significativos.

Fortalecer la autonomía de los niños y niñas, como protagonistas de sus propios recorridos, sus tiempos, sus deseos reconociendo los deseos de los otros.

Fortalecer el rol docente, la formación entre pares, los aportes que cada uno puede ofrecer al resto de la comunidad, lo que cada uno puede aprender de los otros, para construir miradas enriquecidas, estrategias de acción y proyectos colectivos.

Potenciar las intervenciones docentes: dónde, cómo y cuándo intervenir.
• potenciar las habilidades, capacidades, competencias, destrezas, de los niños y niñas.
• facilitar las interacciones y diálogos entre pares.
• promover desafíos.

Trabajar el registro y la documentación pedagógica como insumo para la retroalimentación tanto en los procesos de aprendizaje de los alumnos como de los procesos de enseñanza de los educadores y el vínculo con la comunidad.
Generar conocimiento didáctico pertinente, genuino, situado y localizado.
Crear dispositivos de formación entre pares.
Incentivar la producción, la difusión y la retroalimentación de conocimientos y estrategias de trabajo.
Fomentar y potenciar la socialización de experiencias como motor de inspiración para otros.

Clase compartida con el equipo Pedagógico del MAMBA.
Directivos y docentes en el marco de la capacitación 2017.

Se espera que esta experiencia educativa se convierta en una vivencia cultural que se instale en el quehacer cotidiano, implicando a los sujetos que intervienen en ella desde el deseo, el compromiso, la solidaridad y el respeto.

Se basa en la construcción con otro, pensándolo en sus múltiples dimensiones; imágenes, movimientos, sonidos y palabras, sentimientos y actitudes. Un ser y estar en el tiempo y en el espacio.

Instalación construida por las docentes del D.E. 20 en el marco del cierre de la capacitación 2017.

Obra: "Encuentro hacia la Ilusión"
Instalación
Ibarra, Rocio. JIN "A" D.E. 20
Vázquez Morinigo, Liliana JIN "B" D.E. 20
Obregon, Laura. EI N.º 11 D.E. 20
Suarez, Noelia. JIC N.º 12 D.E. 20

Nuevas infancias

Infancias hoy

He terminado por darme cuenta de que todo lo que me rodea es complejo, cambiante, equívoco e inasible, que está construido en capas y más capas y que siempre queda alguna otra capa por debajo, algo sorprendente que me obligará a replantearme todo a cada paso.(...) Hoy, en un mundo saturado como éste en el que vivimos, con tan poco silencio, atosigado de mensajes, la comunicación entre dos humanos parece un milagro. A veces, sólo a veces, se abre una fisura, una grieta, y algo de lo que uno dice puede pasar a formar parte genuina de las preocupaciones de otro.

Graciela Montes, en La Frontera indómita*, 1997*

El contexto socio-histórico epocal de las infancias y juventudes del siglo XXI se caracteriza por la simultaneidad, velocidad y variabilidad del tiempo y del espacio. Nos toca vivir en un presente en que las niñas y los niños ya no aprenden solo en la escuela, tampoco entre las cuatro paredes del aula o ni siquiera desde un mismo país. Sus percepciones del contexto socio-histórico-cultural también son diferentes, deconstruyendo paradigmas hegemónicos. Para ellos, el otro y la experiencia no dejan de ser realidad por estar mediatizada por TIC.

En este sentido, podemos echar luz desde el campo epistemológico de la tecnología educativa. En palabras de Edith Litwin (1994), se hace necesario «entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio-históricos que le otorgan significación».

Desde esta perspectiva, se trata de poner a disposición todos los recursos y estrategias disponibles para potenciar en los sujetos la construcción de aprendizajes con otros. Se espera que esto atraviese todo el quehacer pedagógico.

Litwin aclara: «La función de la escuela no es mera transmisión sino reconstrucción del conocimiento experiencial como una manera de entender la tensión de los procesos de socialización en términos de transmisión de la cultura hegemónica de la comunidad social y la asunción de propuestas críticas para la formación del individuo» (Litwin, 1994).

Hablamos de aprendizaje como co-construcción, aprendizaje a partir de experiencias pedagógicas que reconceptualizan y recrean la teoría y a su vez son modificadas por ella.

Decimos «aprender haciendo con otros», como sujetos sociales, despertando lo sensorial y lo emotivo, la diversidad de experiencias de memoria, la curiosidad y el asombro de experimentar en distintos entornos culturales (naturales, construidos, con o sin mediatización de TIC) transformándolos y transformándose (Cobo: 2017).

La valoración del juego como construcción, como espacio imaginario, como espacio de ficción, como artificio. Jugar y crear ayuda a entender la vida, por esa manera de horadar que tiene la ficción, de levantar cosas tapadas. Mirar el otro lado, de fisurar lo que parece liso. Ofrecer grietas por donde colocarse, abandonar las desmesuras, explorar los territorios de frontera (Montes, 1999).

En la contemporaneidad, ya damos por sabido que las infancias aprenden también al entrar en contacto directo con la naturaleza, con las personas reales, con la experiencia de explorar y transformar. Desarrollan así la capacidad de mirar, observar, imaginar, pensar y dialogar.

En este sentido crear un espacio de ficción, construir ese artefacto en el vacío constituye un acto de libertad y de responsabilidad y al mismo tiempo un acto profundamente humano, pleno de sentido.

Chiqui González[2] nos dice citando a Gianni Rodari: «la función propia de la imaginación es la visión de la realidad y de la posibilidad, que no pueden mostrarse en normales condiciones de percepción sensible. Su función es la de penetrar claramente en lo remoto, en lo ausente, en lo oscuro».

Rodari sostiene: «la creatividad primero y el maestro es un promotor de la creatividad. Deja de ser quien transmite un saber perfecto y confeccionado, para desarrollar también en sí mismo el hábito de la creación de la imaginación del compromiso constructivo... el niño como creador y productor de valores y de cultura».

Chiqui González agrega: la imaginación también es una función política, porque si estamos aquí, transitando este camino, animándonos a perforar algunas prácticas tradicionales y hacerle frente a la escuela moderna, a pensar en la multiplicidad de lenguajes, a apostar en las metáforas, a imaginar mejores escuelas.

Y esto no es una moda o algo para copiar, es simplemente para que cada uno «se piense», se interpele, se ponga un gran espejo delante y vuelva a pensar: con esto ¿qué? ¿para qué? ¿cuáles son los sentidos y valores que queremos transmitir? ¿qué de la escuela HOY? se trata de una función política y ética, individual y colectiva. ¿Dónde decide cada uno pararse y situarse?

[2] Conferencia en el marco de la Capacitación Espacios Lenguajes Infancias. CCK 2017.

«En estos tiempos complejos, en época de multiplicidad, de convivencia, de aceptación del otro, de diálogo profundo entre el pasado, el presente y el porvenir, el pensamiento poético del niño debe cuidarse como el oro..., les preparamos escenarios para ser felices, dispositivos lúdicos para la imaginación y la innovación, de la multiplicidad surge la nueva escuela» (Chiqui González, 2017).

Se torna relevante enriquecer la enseñanza, valorar lo cotidiano, cada acontecimiento que se produce, cada situación, cada pensamiento. En la escuela, valorar lo cotidiano es prestar atención a las diferentes percepciones de la realidad y dar espacio a la fantasía y la imaginación (no enseñar por esquemas ni estereotipos, los cielos no son solo azules y celestes, las flores no son solo rojas con tallos verdes...)[3] como en el cuento «Un niño fue a la escuela» de Helen Buckley.

El reconocimiento de la riqueza de lo cotidiano nos lleva a considerar estrechamente vinculadas las dimensiones afectivas, las cognitivas, las relacionales, las psíquicas y la corporeidad. Reflexionando sobre lo que allí sucede, se hallan temas y problemas, complejos y significativos. Eventos que dejan huella, dejan memoria, dejan emociones y dejan recuerdos. Algunos aprendizajes significativos provienen de ahí. No todo, claro, y no siempre. Pero es ahí, en algunos espacios informales no planificados, traslados, cambio de actividades donde tienen lugar algunos intercambios interesantes y potentes que nos brindan mucho conocimiento sobre la infancia.

JIN A D.E. 15.

Las comunidades escolares que nos precedieron se centraban en enriquecer la experiencia de los niños y de las niñas. La escuela era de apertura, ensanchaba conocimientos y experiencias. Hoy no es solo eso lo que debe ofrecer la escuela. La escuela debe desacelerar y seleccionar. Velocidad y cantidad ya están presentes en la vida familiar. Se trata de ofrecer una contra-cultura frente a la prisa y al consumo, ofrecer cultura de grupo y comunidad. Ofrecer lo que falta: la calma frente al movimiento, la reflexión frente a la impulsividad y la relación y la escucha frente a la soledad y la fragilidad.

[3] Ver «Un niño» de Helen Buckley, página 28 de este documento.

JM N.º 10 D.E. 9
Espacio como ámbito de relaciones.
Tiempo de encuentros

No significa abandonar los conocimientos, ni vaciar sentidos. **Significa ayudar a los niños y a las niñas a construir relaciones más genuinas y nutritivas en el conocimiento, con los otros, con el mundo, ofreciendo espacios potentes para jugar, imaginar, crear y transformar. Dar lugar a la imaginación, el pensamiento, la curiosidad, el reto y la cooperación** (Ritscher: 2017). Habilitando espacios en los que la argumentación y contraargumentación se desarrolle anclada en el hacer, en la exploración y en el descubrimiento colectivo.

JIN A D.E. 15
Construcción colectiva.

Representación gráfica
procesos metacongnitvos

Se trata de buscar una fusión entre la vida cotidiana y los aprendizajes escolares, lo que significa explicitar los aprendizajes escondidos en todas las situaciones de la jornada. También de dedicarle más atención a la organización de los espacios y de los tiempos, y darle entidad a la mirada y a la escucha. A su vez, dar a conocer universos existenciales y ampliar las posibilidades de transformar y aprender.

Brindar seguridad y confianza. Traducir la confianza en el cuidado. Recibir a los nuevos, alojar a los que llegan. Construir lugares de mayor habitabilidad.

Tramas y entramados.

JII N.º 14 D.E. 21
Exploración, construcción y relaciones.

Ética y estética

Dimensión ética, estética y política

Toda estética conlleva una ética y viceversa

Ética supone el ejercicio de pensar, en cada situación, la mejor forma de interactuar con un otro. Implica creer en los otros, otorgar la mayor potencia posible al encuentro con el otro. Cada niño o niña es singular, con necesidades e intereses diferentes; llega a la escuela y allí se produce el «gran encuentro» de esas culturas diferentes, esos modos distintos de ser, sentir y de habitar el espacio. Ante esto, la propuesta única -igual para todos- se desvanece y tiende a fracasar produciendo el rechazo. ¿Cómo disfrutar con alegría cuando no se sienten escuchados, mirados, aceptados o respetados?

Inauguración EI 14 D.E. 5, abril 2017.
Fundar, dejar un deseo, un recuerdo para ser parte de un nuevo lugar, ser alojado.

Hoy es impensable la idea de abordar algo de un modo uniforme y direccionado. Hoy ser ético nos impulsa a respetar, creer y educar en y con las diferencias. Es el momento de brindar variedad de oportunidades y posibilidades a estos niños y niñas distintos entre sí, de manera tal que la escuela se transforme realmente en generadora del camino hacia la inclusión. Una escuela es inclusiva cuando cada uno, a través de los diferentes lenguajes, puede operar, conocer, crear, recrear, transformar la realidad y desarrollar sus potencialidades en el encuentro con las diferentes materialidades y en compañía de **otros**, sus pares pero no sus iguales. Una escuela que respete las **singularidades** y proponga para ello momentos reales de encuentro con el conocimiento a través de procesos de intercambio, aprendizajes compartidos y abordajes disímiles haciendo realidad la idea de aprender con otros y a veces «contra» otros.

Por otra parte, las instituciones, las escuelas y las aulas habitualmente mantienen una estética fruto de la homogeneización vinculada estrechamente a otro momento histórico, a otras realidades, otras infancias y otro contexto social.

La estética del espacio da una idea de la concepción de infancia subyacente como ejercicio de lectura de espacios escolares en cuanto al lugar de intervención que se le da a un otro.

Por eso, es necesario revisitar los espacios, desnaturalizar lo dado, lo históricamente dado, ponerlo en debate, en resistencia, en crisis, para repensar una estética que nos sea propia, que nos incluya e incluya. Para construir una escuela que nos singularice. Ese plus que implica intervenir, pensar, hacer, en vez de simplemente aceptar lo dado, es un lugar de creación; cada decisión sobre el espacio es un ejercicio de libertad para el directivo, para el docente y para el niño y para la niña.

JM N.º 10 D.E. 9
Exploración, sorpresa, desafío.
Relaciones.

Se trata de una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; una elección en la que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos. La dimensión estética presupone una mirada que descubre, que admira y emociona.

Concebimos a los niños y a las niñas como sujetos de derecho, de lenguajes y constructores activos de sus aprendizajes, valorando sus múltiples maneras de aprender y expresarse. Niños y niñas fuertes, poderosos, competentes, creativos, activos y sociales. Protagonistas de sus propios aprendizajes, niños y niñas co-constructores de conocimiento, identidad y cultura.
Este proyecto piensa una filosofía y una praxis co-constructivista que investiga pensando en proyectos y cuya concepción educativa otorga un gran valor a la relación entre niños, entre niños y adultos, entre adultos y adultos. **Este proceso de vincularidad entre docentes y niños y niñas tiene como concepto central «la escucha».**

Toda institución social es un lugar donde se ponen de manifiesto conflictos de interés y relaciones de fuerza. Todo proyecto involucra la variable política. Se trata, entonces, de enseñar a construir relaciones: relaciones entre pares, relaciones de horizontalidad, relaciones de verticalidad y relaciones de transversalidad.

Inclusión socioeducativa

Inclusión socioeducativa

Es entendida como la construcción de la igualdad de oportunidades educativas para el acceso, permanencia y aprendizaje por parte de los alumnos y alumnas. Se sostiene en los valores de solidaridad para dar lugar y atender las situaciones de aquellos sujetos con derechos vulnerados; tiene a la emancipación como perspectiva de trabajo cuyo horizonte es la construcción de sujetos autónomos y responsables.

La perspectiva de inclusión socioeducativa recupera la centralidad de una educación para todos problematizando los viejos formatos anclados en propuestas pedagógicas homogeneizadoras. Es pensar una escuela donde todos puedan.

Ampliar formatos, pensar en aulas heterogéneas, pensar en espacios que habiliten los diferentes lenguajes y diferentes procesos constructivos. Construir un espacio común y crear **todos los posibles para todos los que vengan.**

Pensar la escuela como institución social implica no solo aceptar que está siendo interpelada por problemáticas sociales que la atraviesan e impactan en su cotidianeidad, sino fundamentalmente pensarla en cada contexto particular específico.

La construcción de un espacio, un tiempo y una propuesta para que los docentes de cada escuela puedan reflexionar sobre las problemáticas que los atraviesan. Construir, desde otras formas de pensarlas y abordarlas, el lugar del aprendizaje y las trayectorias de los alumnos.

Inauguración - JII N.º 5 D.E. 14

Construir proyectos colectivos, con cruce de lenguajes, áreas y disciplinas, que enriquezcan miradas y amplíen formas de expresión, comprensión y abordaje. Rediseñar formatos, realizar ajustes y cambios en pos de la mejora institucional.

La exploración de nuevas miradas, la observación crítica de la propia práctica, a veces, entran en tensión con la inercia y las resistencias de antiguos modos que habitan en unos y otros, con las trayectorias y las biografías escolares. Volver a mirar, poner signos de pregunta en cada vieja afirmación, construir nuevos modos: esto es posible a partir de mirarnos, de preguntarnos y de **evaluar lo realizado.**

El trabajo con la diversidad nos recuerda que, como en la vida, no existe una respuesta única para los interrogantes que planteamos a nuestros alumnos, sino que en la variedad de perspectivas está la riqueza de la experiencia pedagógica y humana. Nos ubicamos más en **el proceso de conocer** que en **la búsqueda de verdades.**

Aulas heterogéneas

Aulas heterogéneas

Salir de la clase homogénea y cerrada sobre sí misma que define metas únicas e incuestionables para un colectivo enorme de intereses, estilos de aprendizaje y necesidades, nos libera como personas y profesionales de la educación. Nos permite atender los requerimientos de cada uno, de aquellos que necesitan más ayuda, pero también valorar y dedicarle atención a quienes pueden enfrentar desafíos mayores. Además nos habilita a dar lugar a la manifestación de los diferentes modos de explorar, investigar y aprender.

Nos permite habilitar las diferencias: en tiempos de aproximación, maneras de vincularse con los saberes, con los objetos, con los otros; modos de estar. Nos permite **escuchar la diferencia.**

En la clase que atiende la diversidad, todos se sienten activos participantes de su propio aprendizaje, exploran posibilidades, trabajan para proyectar y resolver conflictos de todo tipo, a veces solos y a menudo acompañados por sus pares.

Se trata de un enfoque plenamente emancipador en sentido freireano en tanto promueve la autonomía, la responsabilidad y el diálogo crítico con uno mismo, con los otros y con el mundo. Las opiniones de todos cuentan y cada recorrido es valorado desde una perspectiva plural y flexible.

«Un aula heterogénea y una escuela habitable para todos los alumnos, requieren de un espacio propicio, entendiendo que el espacio físico también se convierte en un espacio simbólico repleto de mensajes.» (Anijovich: 2014).

Para el enfoque de aulas heterogéneas, habitar significa apropiarse reflexiva y emocionalmente de los espacios y convertirlos en lugares de trabajo, en sitios adecuados para enseñar y para aprender. Entendiendo al entorno educativo de cada escuela como un «reflejo en forma explícita o implícita de su concepción de enseñanza y aprendizaje» (Anijovich: 2014).

¿Cómo incrementar la posibilidad de que cada espacio de una escuela se convierta en un espacio de trabajo para los niños y niñas?

Reconocemos la existencia de diferencias entre las personas no solo en lo discursivo sino también en las prácticas educativas cotidianas en las escuelas, desde el estilo de gestión institucional hasta las actividades que se proponen en el aula. Planteamos nuevos diseños del espacio físico y nuevas formas de utilizar el tiempo y una revisión de los modos de interacción social entre los distintos actores de la institución educativa.

Los niños y niñas son el centro del proceso educativo cuando reconocemos quiénes son, cómo aprenden, cuáles son sus intereses, sus dificultades y fortalezas como aprendices, sus entornos culturales y sociales. Solo entonces, desde la enseñanza podremos ofrecer las mejores opciones para que todos se involucren activamente y encuentren sentido a lo que aprenden y al mundo en el que están insertos.

A partir del enfoque educativo que reconoce que los alumnos y alumnas son diferentes entre sí y que esto se pone en juego en el trabajo en aulas heterogéneas, pensamos y creemos firmemente que todos pueden aprender. Parece una obviedad afirmarlo, pero sostener y lograr este propósito inclusivo, requiere de políticas educativas claras con condiciones para su concreción, como así también de creencias firmes por parte de todos los actores integrantes de una comunidad educativa.

«...El entorno está formado por un universo de estímulos e intercambios que contribuyen al desarrollo cognitivo y de socialización de los individuos.» (Hernández: 1997).

La escuela como aula heterogénea

Proponemos pensar la escuela como aula heterogénea. Con ello se hace referencia al hecho ineludible que una escuela en tanto sistema es mucho más que la suma de sus aulas. La heterogeneidad así vista no se pone de manifiesto solo en las aulas sino también en patios, pasillos, otros salones, otros tiempos y otras personas que la habitan.

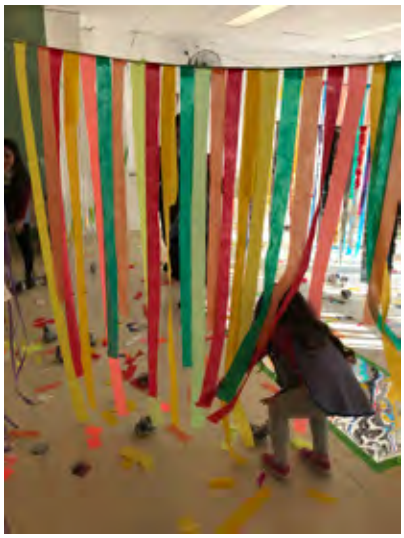
JII N.º 6 D.E. 11

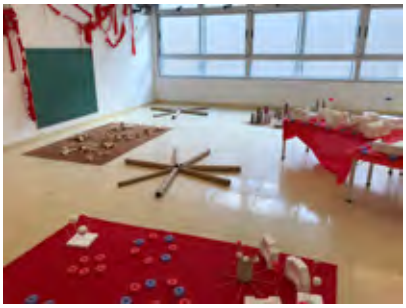
EI N.º 5 D.E. 1

EI E D.E. 14

Los entornos de aprendizaje

El ambiente constituye por sí mismo un mensaje curricular, un modelo educativo y una forma de plantear el sentido de lo que pretendemos conseguir.
Se trata de diseñar espacios para que los niños y las niñas puedan experimentar, compartir, relacionarse, interactuar con los otros, sentir nuevas sensaciones y evocar otras. Espacios para hacer y deshacer, para crear, para descubrir, para adquirir nuevas habilidades, para aprender y también para equivocarse.





D.E. 6

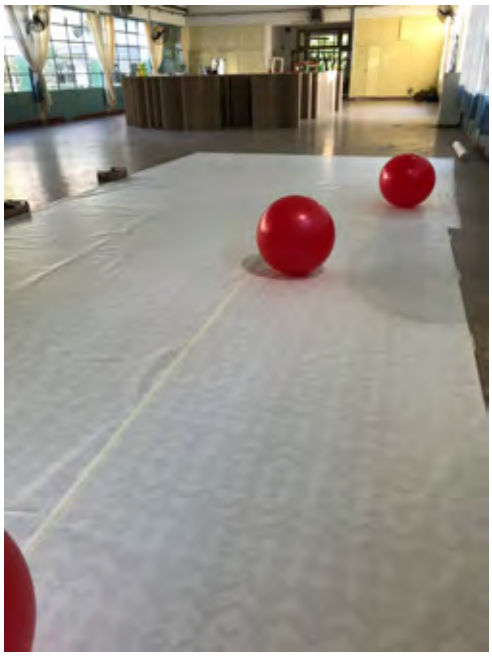
La escuela puede ofrecer variados y potentes entornos de aprendizaje: espacios para la exploración y la transformación, para la acción y la relación, para la producción, la apreciación y para la interpretación. Espacios para el juego y el pensamiento, para la intimidad y la relación, para el movimiento y la quietud, para los sonidos, para las palabras, para los silencios. Para la construcción y la reconstrucción, para el caos y el orden, para lo real y lo imaginario, para reflejarse, para encontrarse. Para la identidad, para la memoria, para la presencia y el ocultamiento, para la imaginación y la evocación y para la mirada y la escucha. Espacios para ser y estar.

Claves para resignificar los espacios

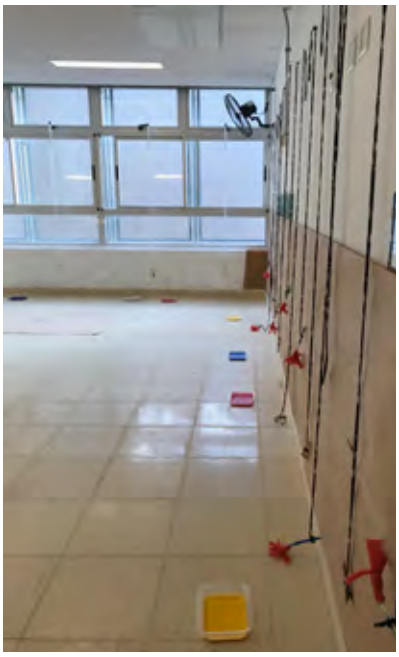
- Los espacios recogen la memoria viva de sus habitantes.
- A los espacios los construyen juntos niños, niñas y adultos.
- Los espacios recogen el sentido del tiempo (procesos temporales).
- Prestar atención a todas las dimensiones del espacio, la bidimensión, la tridimensión; los elementos verticales y los horizontales.
- Diseñar el espacio no es decorar.
- Ser sensible a la accesibilidad por parte de todos los niños y niñas.
- Realizar propuestas sensoriales de calidad y con posibilidades de elección por parte de los niños y niñas, prestando especial atención a la diversidad.
- Reconocer y presentar en el espacio los hechos e hitos importantes de la vida cotidiana en la escuela: celebraciones, rituales, descubrimientos, logros y símbolos.
- Utilizar objetos y elementos naturales o ecológicos.

Aspectos a tener en cuenta

- Cuestionar los estereotipos de los dibujos adultos como interpretación elaborada de la realidad que impide la formación de los esquemas de representación infantil.
- Dignificar los trabajos infantiles y las manifestaciones culturales infantiles.
- Crear expectativa y acontecimiento en la escuela como espacio estético de celebración del aprendizaje, del compartir y el estar juntos.
- Facilitar elementos y objetos que puedan habilitar la transformación del espacio para que los niños y niñas reconozcan sus capacidades de operar sobre el entorno.
- Recoger y presentar la identidad de toda la comunidad educativa.
- Dar visibilidad al proyecto pedagógico y estético de la institución.
- Recoger los procesos de aprendizaje y descubrimiento a través de imágenes, materiales y objetos.
- Ofrecer a los niños y niñas el espacio como totalidad/totalidades y no únicamente como división en «rincones» o estructura y así ampliar las posibilidades de juego, movimiento, descubrimiento y apropiación.
- Priorizar estructuras flexibles y simples.
- Ofrecer espacios de calidad a toda la comunidad educativa, realizando una lectura pedagógica de los espacios y de la función de los objetos como reflexión pedagógica compartida (Abad Molina: 2009).



Cierre Proyecto 2017

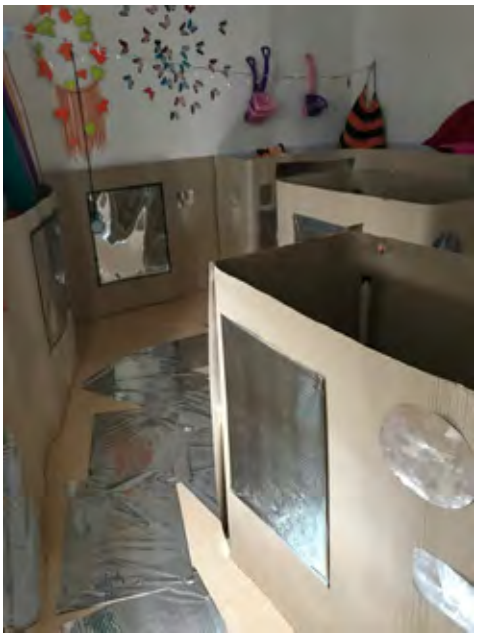


Inauguración JII N.º 11 D.E. 6

EI N.º 8 D.E. 10 2018
Cuerpo y movimiento.

¿Y qué les sucede a los niños y niñas?

Para los niños y niñas los límites, los pasillos, los huecos y la relación entre los espacios son tan importantes como los mismos edificios o espacios de juego. Para ellos/as es tan importante lo que se aprende, producto de una buena planificación, como todo lo que se aprende y se vive en el suceder espontáneo del tiempo transcurrido en la escuela, de los vínculos, de las interacciones, de las miradas, de las palabras e interlocuciones que circulan desde el mundo adulto y desde los pares. **Se aprende lo que se vive en la escuela, aunque no figure en la planificación del docente.**



JM N.º6 D.E. 2

Escuela Infantil N.º 7 D.E. 1

Para pensar y llevar a cabo proyectos pertinentes hay que reconsiderar todo lo que sucede al interior de la escuela, al interior de cada espacio, en cada recoveco, en cada pasillo, en cada transcurrir, en los caminos de un lugar a otro y en los pasajes de una actividad a otra.

La mirada sobre la escuela como reconstrucción constante

En estos espacios la mirada y la escucha se resignifican, pues consideramos, al igual que Sandra Nicastro (2006), que las miradas nos portan en su andar y nos inscriben más allá del contacto con un mundo sensible, en un universo simbólico, el de las culturas, las novelas, el lenguaje que en cada contexto se dan lugar. Miramos la escuela desde un encuadre, que no quiere decir un molde, ni un modelo, porque si así fuera se estaría ante, por lo menos, dos riesgos. Uno, no captar lo inédito; otro, que quien porta ese molde se esfume tras él, quedando solo en el papel de quien lo enarbola o lo esgrime.

Así pues, mirar la escuela no es una actitud neutral, lo proponemos desde un enfoque situacional en donde las contingencias existen y la atraviesan, como así también «el puede ser». En ese contexto donde se produce subjetividad es que se requieren operaciones de ligadura y sostenimiento (Lewkowicz: 2004), en el surgir de subjetividades situacionales. Así, es necesario «demarcar y construir espacios y tiempos para transitar, ligar, entrar y salir, volver a mirar» (Nicastro: 2006).

Una escucha arriesgada implica abandonar las certezas y avanzar sobre la zona de incertidumbres. Es Philip Jackson (1999) quien también nos ilumina en referencia a la escucha y la mirada en el sentido de posibilidad.

La neutralidad no tiene cabida cuando decidimos darle «importancia a las corazonadas, las sospechas, las intuiciones y demás sensaciones de ese tipo...» (Jackson: 1999) Una postura investigativa implica «miradas cordiales sobre el otro, una manera de observar que se inclina sobre él, promueve acercamiento e implicación» (Nicastro: 2006).

Resignificar el valor de la planificación y el valor de las intervenciones docentes

¿Qué planificación necesita la escuela para generar experiencias? ¿Qué intervenciones docentes? Una planificación es viva y genuina cuando parte de un proyecto que complejiza la realidad, propone desafíos y favorece la mirada amplia desde diversas perspectivas y resoluciones inéditas a la problematización de situaciones significativas.

Es contextualizada y situada en el entorno sociohistórico de un grupo particular de alumnos y su dinámica propia.

Es respetuosa de la infancia, refleja su escucha y plasma la intencionalidad pedagógica de transformación superadora hacia nuevos horizontes.

Viva, en el aquí y ahora, potencia a los alumnos/as, respetando sus tiempos, sus espacios y sus preguntas.

A partir de ella se habilita la creación y recreación de interrogantes significativos movilizadores del asombro y del descubrimiento, de la imaginación, de la construcción de aprendizajes.

Para ello, necesitamos escucha, mirada, respeto y acompañamiento. Una escucha que identifique todas las voces, los diferentes modos de aprender de los niños y niñas.

Una mirada que observe y registre cómo los niños y niñas aprenden a través de sus cuerpos, sonidos, emociones y lenguajes; como dice Vea Vecchi (2013), **«sin olvidar que los lenguajes expresivos son lenguajes que están en sintonía, en una relación emocional afectiva y cognitiva con las formas de conocer de los niños y con los demás».**

Una escuela que genere conocimientos en términos de experiencia, que deje huella, recuerdos que impacten positivamente en la vida de los niños y niñas y los actores que la transitan. Recuerdos y huellas que no se interpreten como un aprender el oficio de ser alumno (Bourdieu: 1995) que a menudo incluye como mandato único el aprender a esperar, el aprender a hacer las cosas como dice y hace el docente.

El niño pequeño

Una vez un niño pequeño fue a la escuela. Era bastante pequeño y era una escuela bastante grande. Pero cuando el niño pequeño descubrió que podía entrar a su salón desde la puerta que daba al exterior, estuvo feliz y la escuela ya no parecía tan grande. Una mañana, luego de haber estado un tiempo en la escuela, la maestra dijo: «Hoy vamos a hacer un dibujo». ¡Qué bueno!, pensó el pequeño. Le gustaba hacer dibujos. Podía hacerlos de todas clases: leones y tiburones, pollos y vacas, trenes y barcos; y sacó su caja de crayones y empezó a dibujar. Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, aún no es tiempo de empezar y esperó a que todos estuvieran listos. Ahora, dijo la maestra, vamos a dibujar flores. ¡Qué bien!, pensó el pequeño, le gustaba hacer flores y empezó a hacer unas flores muy bellas con sus crayones rosados, naranjas y azules. Pero la maestra dijo: ¡Esperen!, yo les enseñaré cómo. Y era roja, con el tallo verde. Ahora, dijo la maestra, ya pueden empezar. El pequeño miró la flor que había hecho la maestra, luego vio la que él había pintado, le gustaba más la suya, mas no lo dijo. Sólo volteó la hoja e hizo una flor como la de la maestra. Era roja, con tallo verde. Y muy pronto, el pequeño aprendió a esperar y a ver y a hacer cosas iguales, y muy pronto no hacía cosas de él solo. Luego sucedió que el niño y su familia se mudaron a otra ciudad y el pequeño tuvo que ir a otra escuela. Esta escuela era más grande que la otra y no había puerta del exterior hacia el salón. Tenía que subir grandes escalones y caminar un corredor grande para llegar a su salón. Y el primer día que estuvo allí, la maestra dijo: «Hoy vamos a hacer un dibujo». ¡Qué bien!, pensó el pequeño y esperó a que la maestra le dijera qué hacer. Pero la maestra no dijo nada, solo caminaba por el salón. Cuando llegó con el niño, le dijo: «¿No quieres hacer un dibujo?», «Sí», contestó el niño, «¿Qué vamos a hacer?». No sé hasta que lo hagas, dijo la maestra. «¿Cómo lo hago?», preguntó el niño. «Como quieras», dijo la maestra. «¿Cualquier color?», preguntó el niño. «Cualquier color», dijo la maestra. «Si todos usaran los mismos colores, ¿cómo sabría yo quién hizo qué y cuál era cuál?». «No sé», contestó el niño y empezó a hacer una flor roja con un tallo verde.

Helen Buckley

Queremos escuelas que habiliten a volar, que permitan y desarrollen diversos modos de expresión. Una escuela que escuche profunda y respetuosamente lo que el otro trae y lo que cada niño y niña es.

Reconocer al otro como igual justamente porque es diferente. Hacer lugar desde la escucha, desde la mirada y desde la multiplicidad de propuestas que ofrece la escuela. Una escuela que tenga «alas» y docentes que también las tengan.

Mi casa

Cuando tenía ocho años fui desafiado por mi maestra para describir ante mis compañeros, cómo era mi casa: «Bueno, para entrar en mi casa es requisito indispensable el tener alas, porque la única entrada es por el gran ventanal que da al primer piso a la calle. La salida, en cambio, es por una puerta común y corriente, pues el living es demasiado angosto y no hay lugar para tomar el envión necesario que se requiere para el más modesto de los despegues. Tenemos también una mesa mágica...».A esa altura de mi exposición desaparecí del aula siguiendo a mi oreja izquierda que había quedado atrapada entre el índice y el pulgar de la tierna mano de la señorita Dora. «Repítaselo ahora a la directora». Coloqué mis orejas a una misma altura, me alineé un poco y satisfice de inmediato el pedido. «Bueno, para entrar en mi casa es requisito indispensable el tener alas...»

Tanto gustó mi sencilla descripción que tuve que repetirla frente a la psicopedagoga, a tres monjas, al jefe de la cooperadora, al consejero escolar, al cura Antonio y hasta a un policía que por ahí pasaba.

Y todos coincidieron en que debían acompañarme hasta mi casa, seguro que para conocerla, y además porque querían hablar personalmente de no se qué cosa con papá.

Pero los pobres se tuvieron que conformar con dialogar a gritos desde la vereda, porque para entrar en mi casa es requisito indispensable el tener alas...y por supuesto, ninguno de ellos tenía siquiera un par.

Pablo Olmedo

La escuela como ámbito de experiencias
El arte como experiencia
La generación de conocimiento didáctico

El N.º 2 D.E. 14

Queremos escuelas que habiliten modos de explorar, construir y expresar. Escuelas que promuevan «enseñanzas poderosas».

La enseñanza poderosa (Maggio: 2012) refiere a la construcción de propuestas originales que escapan de la didáctica clásica, buscando alternativas sorprendentes y riesgosas, creadas por el docente como autor. «La invención de la propuesta convierte la clase o la serie de clases en algo que, hasta entonces, no existía. Sabemos de qué tratará la clase y las finalidades que la orientan. Pero todo lo demás está por crearse» (Maggio: 2018,35).

Estamos frente a prácticas originales, por tanto tenemos que construir aprendizaje a partir de experiencias que reconceptualizan y recrear la teoría acerca de la propuesta. Conceptualizar, generar conocimiento didáctico y procesos metacognitivos en capas. En este punto, es central el trabajo con otros, pensar con otros, reconstruir los modos de hacer y lo transitado. Documentar, narrar, reconstruir y analizar nos permite ir entramando un marco teórico original.

La invención de la propuesta de clase como trama nueva, da lugar a la construcción de conocimiento didáctico original, a la invención de nuevas teorías. Teorías que tienen fuerza para interpretar prácticas contemporáneas distintas de todo aquello que hemos conocido y repetido hasta aquí. «La sola idea de los docentes como colectivo construyendo teoría sobre prácticas originales que se hacen y se comparten... y porque no haciendo de ese acto un ejercicio público también, puede dar lugar a un movimiento de renovación que no ha tenido jamás, no solamente la didáctica como campo disciplinar sino la educación como práctica social» (Maggio: 2018)

«Es necesario que todos los que tienen la misión de enseñar ocupen la vanguardia de la incertidumbre de nuestro tiempo» (Morin: 2016).

EMI distrital 2018 D.E. 19 - El puente como metáfora de la formación como tránsito y como riesgo.

Es claro que algunos rasgos de esta propuesta sacuden algunos paradigmas. Estas prácticas que construyen hacia afuera y quiebran la lógica de lo que en general sucede en las aulas, sacuden a lo más profundo de la didáctica clásica y a nuestros paradigmas transitados. Al tratarse de una creación nueva, original, propia al interior de cada escuela, en el desarrollo del trabajo nos encontraremos a diario con problemas reales por resolver, para los cuales no siempre tendremos respuestas: habrá que pensar las mejores formas, las mejores respuestas y las mejores preguntas. Y aún así muchas preguntas quedarán sin respuesta: habrá que inventarlas, crearlas.

Tendremos que animarnos a pensar en el diseño de prácticas enfocadas, desplegar potencialidades, ajustar a la vez que ampliar la mirada, para reinventarnos, para crearnos y recrearnos en cada ejercicio del rol y en cada hacer cotidiano.

Así, tendrá lugar la reflexión, la interpelación en la intimidad del ser docente y en lo colectivo del rol, en la complementariedad de los otros roles, en la paridad y la asimetría, con el asesoramiento de nuestros directivos, supervisores y pares, en cada acto de formación y en cada mediación.

Es también ampliar la escucha, para atender a nuestras voces internas y generarnos siempre nuevas preguntas. Algunas de ellas, incómodas.

Cuando nos enfrentamos a lo nuevo, cuando revisamos las raíces más profundas de nuestro hacer y lo hacemos con otros, aparecen ciertos rasgos de horizontalidad en los roles. Todos podemos pensar juntos e interpelarnos. Es un gran desafío ligado a la incertidumbre y a lo imprevisible, a movernos de los lugares conocidos de confort.

En el espacio de juego, arte, creación y formación, no tenemos techo; la imaginación y las posibilidades de transformación son infinitas. El miedo, la ansiedad, los interrogantes, la incertidumbre son parte genuina de los procesos. Resulta más fácil transitarlos acompañados y sostenidos. Las equivocaciones son parte de todos los procesos de aprendizaje y de transformación. No es solo cuestión de aceptarlas y tolerarlas, sino de potenciar el impacto que nos generan, lo que hacemos de ellas, los ajustes que nos permiten plantear y las lecturas que nos habilitan. Y como necesariamente forman parte de una construcción, no son errores sino peldaños de la escalera al infinito.

Arte/ lenguajes

El lugar del arte en la escuela

La presencia de los lenguajes

En el nivel inicial se inaugura la inscripción de los niños y niñas en un espacio público. El inicio en el camino de la alfabetización (en sentido amplio: adquisición de numerosos lenguajes y alfabetización cultural) es una demanda y una responsabilidad social. Una de las claves que permitirá a los niños y niñas conquistar nuevos cielos y nuevos suelos, territorios para habitar y desplegar su potencia, es el ensanchamiento del mundo simbólico.

El rol específico de la escuela es incidir en la transmisión de aquellos contenidos del universo cultural que se consideran significativos para ampliar los límites de su experiencia.

Es imprescindible la mediación docente para:

- Valorar la presencia de los lenguajes artísticos en los jardines.
- Generar experiencias que aporten a todos y a cada uno de los niños y niñas la posibilidad de dejar huella en el mundo, de ser autores de «textos» diversos, construidos en diversos códigos y de ser lectores sensibles e inteligentes ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta.

Esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aún sus silencios puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianeidad de los jardines, adoptando la modulación propia de cada singularidad, modelándose progresivamente acorde a la intencionalidad de cada uno de los niños y niñas y en función de la construcción de un espacio de todos/as y para todos/as (Singer: 2007).

La ampliación del repertorio de posibilidades requiere también un movimiento de apertura en pos de la inclusión de las producciones artísticas generadas tanto por la comunidad local como global, para poder ser apreciadas, reconstruidas y disfrutadas por los alumnos/as.

El conocimiento y/o acercamiento de la diversidad de lenguajes (entre ellos los artísticos) que integran la cultura actual nos permite ampliar los repertorios y propuestas y planificar proyectos que en la diversidad de acciones y posibilidades permitan a cada niño y niña acercarse a un lenguaje con el que se sienta más cómodo/a y que se vincule con su singularidad.

Funciones del arte

> *En una perspectiva ampliada de la cognición humana, no sólo el modo de representación convencional, sino también el expresivo y el mimético juegan un papel en la formación de conceptos. Desde esta perspectiva, una de las fortalezas de la educación artística es que cooperaría en el objetivo educativo más general de desarrollar la capacidad de formación de conceptos*
> *(Eisner: 1995).*

Características del arte:

- Ofrece un sentido de lo visionario de la experiencia humana.
- Activa nuestra sensibilidad, ofreciendo el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas.
- Posee la capacidad de vivificar lo concreto, articulando nuestra visión del mundo y capturando el momento.
- Analiza críticamente a la sociedad en la cual ha sido creado y presenta ante nuestra atención metáforas a través de las cuales se transmiten ciertos valores.
- Nos transporta al mundo de la fantasía y del ensueño; nos hace revivir viejas imágenes y nos transporta con las alas de la imagen visual al mundo fantástico.
- Llama nuestra atención sobre aspectos aparentemente triviales de nuestra experiencia, lo cual nos permite hallar nuevo valor en ellos.
- Proporciona los vínculos que consolidan el rito; produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres. (Eisner: 1995).

No es la intención de los jardines la formación de niños y niñas artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños y niñas al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros.

Es una invitación a repensar el concepto de alfabetización, incluyendo aquellos otros lenguajes presentes en el mundo. Así como el juego como un «vector de aprendizaje básico para la alfabetización integral de los niños» (Sarlé: 2006), en el mismo sentido, ponderamos la presencia de los diversos lenguajes.

Es necesario que el docente sea capaz de invitar a sus alumnos y alumnas a explorar y hacerlo junto a ellos, que crea en las potencialidades de los niños y niñas y en las propias potencialidades, que así como los niños y niñas son sujetos en desarrollo, su práctica está sujeta a la formación y desarrollo continuo. Disfrutar e involucrarse en diversas experiencias y manifestaciones culturales puede ser una usina que motorice y nutra la tarea de educar, como así también buscar canales pertinentes para dar cauce a esos saberes poniéndolos al servicio de los alumnos/as.

Mireya Baglieto, Viaje al espíritu del tiempo. Museo de Calcos Ernesto De La Cárcova - Directivos y docentes en el marco de la capacitación 2017.

Mueso de Arte Moderno MAMBA. Directivos y docentes en el marco de la capacitación 2017.

Museo de Arte Moderno de New York.

Nadie crea en el vacío, la experiencia de la creación se construye a partir de las experiencias previas del sujeto, frente a lo cual se le hace posible abrir una brecha, amasar esos materiales para recrearlos, para dejar en ellos la propia huella. Así, la creación convierte al sujeto en protagonista de la construcción de sentidos para convocar y compartir con otros.

El juego, actividad privilegiada en la infancia, tiene ligazones profundas con el arte. Abre posibilidades, márgenes, frente a las urgencias de lo cotidiano para gestar un universo propio, el territorio de la ficción es aquel que se funda en el «como si».

La producción artística contemporánea nos devuelve la posibilidad de encontrar una actitud lúdica y exploratoria tanto en el proceso creativo como en los formatos de obra[4].

La actitud con la que los niñas y niños se acercan a conocer al mundo que los rodea, las acciones que desarrollan para vincularse con un material, objeto, o materialidad determinada se asemeja al paradigma del proceso creativo. A partir de las palabras, los sonidos, los objetos, las imágenes y el movimiento se pueden habilitar espacios con nuevas reglas y se pueden trasponer las fronteras del mundo real y sus convenciones. Hay allí posibilidad de metaforizar, poetizar lo real y sustituirlo. Por ello, para ingresar a aquel territorio, la incredulidad debe quedar provisionalmente suspendida y fundarse un pacto por el cual todo lo que allí suceda, si bien puede soltar las amarras de la lógica del mundo real, será vivido como verosímil. Y aunque paradójico, no lo es, dado que en esas «ilusiones» hay una realidad capaz de ser vivida y hasta disfrutada con intensidad (Montes: 1999)[5].

[4]Lopez Castán, 2008.
[5]Conferencia en el marco de la Capacitación Espacios Lenguajes Infancias. CCK 2017.

Liliana Maresca, *El ojo avizor,* MAMBA
Directivos y docentes en el marco de la capacitación 2017.

Ahora bien, para que ese «otro lugar» y la riqueza de lo que allí pueda suceder llegue a nutrir y formar parte del tiempo legítimo de la escuela, se requiere de docentes dispuestos a habilitar la posibilidad de fundarlo. Aliados a la hora de permitir que se alteren ciertas reglas para instalar otras, dispuestos a sostener una posición bisagra; esto es, que puedan ingresar y comprender ese mundo sui géneris y acceder a los significados construidos en una dramatización, un juego de sombras, una construcción plástica en el espacio, pero que también puedan pautar, poner límites y dar alternativas para que el juego sea posible, para lo cual es necesario establecer formas de conocimiento y tipos de relación que no acaben reduciendo al otro a lo idéntico sin más.

Graciela Seró Mantero – *Familia Isa*

La relación con el otro a través del diálogo es una parte necesaria de todo encuentro, como también lo es el arte de escuchar a otro desde su propia posición y experiencia sin investirlo de la propia interpretación.

La ética del encuentro (Dahlberg: 2005) nos propone un encuentro con el otro, una mirada del otro con un respeto infinito a la diversidad personal y el compromiso de una pedagogía que escuche el pensamiento.

Resignificar los espacios

«La alteración del espacio empieza a aparecer en la agenda de las políticas y de las instituciones educativas. En los últimos años se ha expandido el interés, por el rediseño de los espacios escolares como apuesta para la generación de condiciones que, sostengan modos de aprender y enseñar que alienten la creatividad y la colaboración» (Maggio: 2018).

Pero, **¿qué es el espacio?, ¿un vacío que llenar o un lugar que habitar?**
Construir un espacio educativo no es decorar.

Es pensar la potencia de los elementos que lo componen, las cualidades y las materialidades. La distribución y montaje en el espacio.

Es pensar al espacio como un escenario donde se derrama la planificación. Pensar la escuela como un espacio de posibilidad. El maestro Luis Iglesias nos habla sobre «las condiciones y posibilidades para el arte de enseñar». Nos dice: «la escuela es uno de los espacios que habitamos, como alumnos y como maestros y que permanecen en el recuerdo. Las maestras, los compañeros, algunos olores, el timbre o la campana, los libros, ciertas clases y actividades, las palabras. El pasaje por el establecimiento escolar deja una huella indeleble en nuestra existencia». Luego afirma: «dime cómo dispones tu espacio y tu tiempo en el aula y te diré cómo enseñas». La disposición espacio-temporal de la escuela en general y del aula en particular, son condiciones fundamentales para definir el vínculo pedagógico entre el maestro y el alumno. La predisposición del educador y de sus educandos para el aprendizaje y la enseñanza está condicionada por el modo en que caminan y viven en ámbito escolar" (Iglesias:2006)

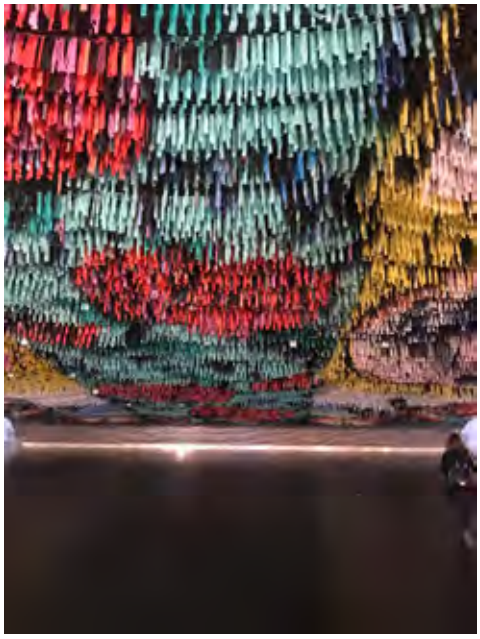
Cómo disponemos y cómo nos disponemos a estar en el espacio. Una actividad planteada en el marco de un simple círculo de papel, tela, alfombra nos incita al diálogo y la construcción «entre y con otros». Las texturas que ofrecemos también habilitan diversos modos de estar y relacionarse.

La creación del espacio no es un término o concepto abstracto: el espacio debe reflejar, ante todo, una cultura y un proyecto educativo compartido. Los lenguajes y las manifestaciones artísticas crecen y se modifican en el tiempo. Podemos hablar de la expansión de la forma en el espacio, de la poética del espacio y del espacio poético (Bachelard: 1957).

En este sentido nutrirse de los lenguajes artísticos que exploran el uso del espacio nos amplifica y enriquece nuestra mirada. Si tomamos la escultura, podemos pensar en cómo se fue expandiendo y «desplazando de sus límites físicos y teóricos».

Poco queda de la antigua definición académica que afirmaba que la escultura era un arte que se caracterizaba por el despliegue de los cuerpos en el espacio. Lauria (2007) habla de los deslizamientos sufridos por el concepto tradicional de escultura, desplazado de sus límites físicos y teóricos por las nociones de objeto, montaje e instalación.

Rosalind Krauss (1979), introduce la idea de escultura en el campo expandido. Crea un diagrama a partir de los conceptos de no-paisaje, no-arquitectura a los que añade, los de arquitectura y paisaje. Entre cada una de estas parejas se encuentran diferentes ámbitos, que no son propiamente escultura, pero que están dentro del nuevo campo expandido de la escultura.

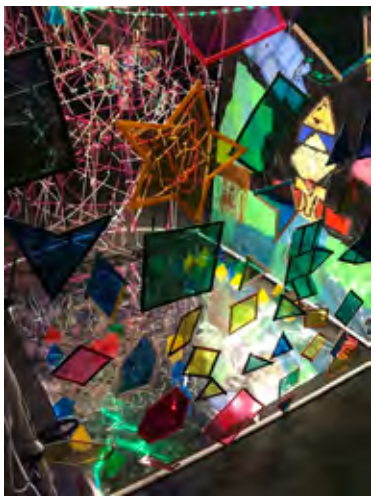


Pasacalle.
Ernesto Arellano y
Manuel Ameztoy.

Luis Felipe Noé

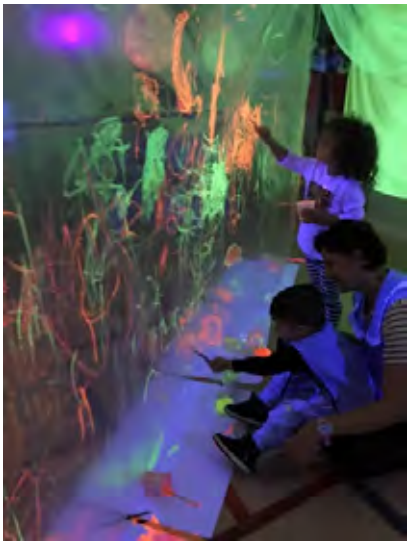
Diferentes espacios posibles de ser usados como soporte de experiencias artísticas: el piso, el techo, el aire, etc.

Proyecto «Arte en su sitio». Fundación Lebensohn. 2017



Proyecto «Arte en su sitio».
Fundación Lebensohn. 2018

Esc. N.º 15 D.E. 21



JM N.º 6 D.E. 2
Dibujar en el espacio aéreo, en el papel, en el piso. Con el cuerpo, con luz y con distintas materialidades.

Luego de atravesar distintas instancias, desde el arte contemporáneo, llegamos a identificar otras manifestaciones que incorporan no solo el espacio, sino también cruzan y utilizan varios lenguajes: las instalaciones y las performances.

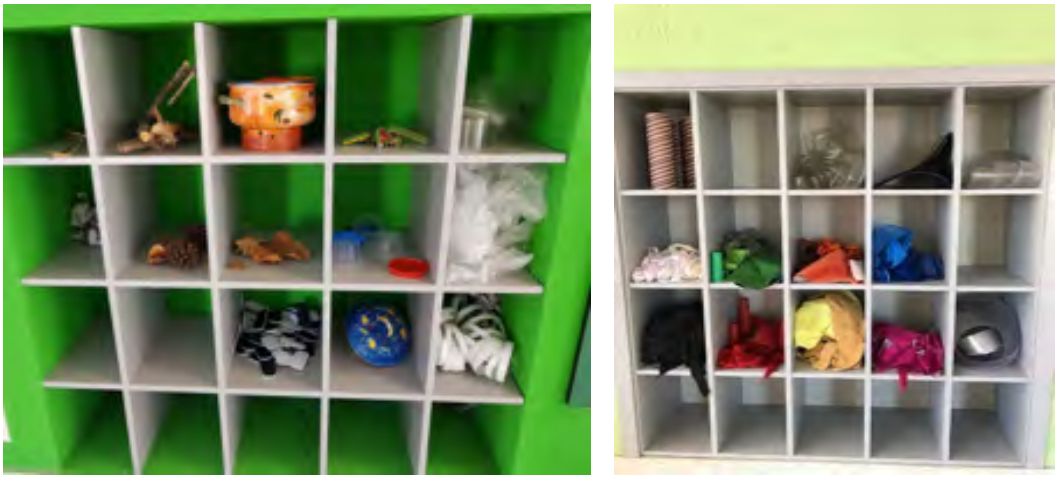
Así, el espacio se transforma en un soporte de experiencias artísticas. Podrá ser usado en un sentido amplio. Diversificar y poner nombre a todos los espacios posibles de ser usados como soporte: el espacio aéreo, la pared, el techo, el piso, un ángulo, etc., nos dará, entre otros, recursos para la profundización, la complejización, para el abordaje y/o transformación de un material en interacción con el espacio[6].

Poder pensar cómo dibujar en distintos soportes enriquece una propuesta. La posibilidad de dibujar en un papel, en un cuaderno, en un muro, en el aire con luz o con el cuerpo.

Introducir a los niños y niñas en espacios nuevos, sugerentes y llenos de posibilidades es un estímulo para el juego simbólico y la acción, para los discursos narrativos y poéticos. Espacios en los que ellos se convierten en los protagonistas dentro de una historia totalmente nueva y propia[7].

También realizamos un planteamiento sobre la necesidad del vacío en el aula. El espacio vacío es un espacio realmente inagotable, el espacio puro de creación y de sorpresa.

La labor del adulto se centra en la configuración original del espacio y el ofrecimiento de los distintos materiales y objetos con los que se permiten estos procesos de construcción (orden) y destrucción (caos).



Espacios para resguardar la memoria,
las materialidades, texturas, colores y objetos.

[6]Lopez Castán, 2014.
[7]Lopez Castán, 2014.

Tiempo

También es necesario que estos espacios mantengan un tiempo, una regularidad y una secuencia, ya que en el terreno del juego «volver a jugar» permite incorporar otras reglas de juego para dar lugar a la opción de reinventarlas. Y en el terreno del arte sucede lo mismo: volver a la propuesta con algún desafío nuevo implica reencontrarse en el terreno conocido con la opción de modificar aquello realizado en el primer intento, con la posibilidad de corroborar lo aprendido y tal vez, en este nuevo intento, cuestionarlo. Cuantas más herramientas propias de cada lenguaje pueda ir adquiriendo cada alumno, mayores posibilidades tendrá de combinar y crear con ellas.

Todos los materiales, objetos o elementos pueden ser abordados de múltiples maneras. Poner nombre a la diversidad de acciones posibles para el abordaje puede darnos, entre otros, diferentes recursos, modos de construcción, composición y producción.

De la observación de un momento de juego libre con un material determinado, podemos seguramente identificar muchas variables, y establecer luego qué posible secuenciación de propuestas se puede armar en torno a ello. Apilar, romper, encastrar, enrollar, calar, estirar son acciones posibles de ejecutar ante la manipulación de diversos materiales. Es necesario entonces, habilitar dispositivos, recursos y espacios para su aprovechamiento.

Organizar el espacio, los materiales y las situaciones para aportar nuevas oportunidades y opciones para el aprendizaje, ayudando a los niños y a las niñas a explorar los múltiples lenguajes de que disponen, escuchando y observándolos, tomando sus ideas y sus teorías, abrir nuevas preguntas, aportar información posibilitando debates, introduciendo nuevos materiales, nuevas técnicas y herramientas.

Dar sentido a lo que sucede significa crear y construir ese sentido, proceso que siempre es con otros. Dar sentido, implicar, crear procesos de diálogo y reflexión crítica. Se requieren entonces de ciertas condiciones: la indagación crítica, continuada, la aplicación de un pensamiento crítico y reflexivo que incluya la problematización y la reconstrucción. Aquí, la riqueza que nos brinda el registro y la documentación pedagógica.

Los encuentros y el diálogo, la sensibilidad para oír las voces de los demás, la capacidad de ver a otro como alguien igual pero diferente y la capacidad de invertir las perspectivas. (Singer: 2007)
Nuestro propósito es que los niños y niñas se apropien de los distintos lenguajes, materialidades, procesos creativos, seleccionando y combinando, como una manera de abrir caminos para que cada uno encuentre aquel o aquellos que más tienen que ver con su desarrollo personal. Es una invitación para explorar, diferir, preguntar, encontrar, construir, imaginar.

El acto de enseñar y aprender trasciende las fronteras del aula. El acto educativo parte del problema disparador en el camino de la construcción de nuevos saberes. Esto necesita de los otros para ampliar las miradas, el debate, los puntos de vista y los cristales con los que la realidad es atravesada. Poner en la mesa del análisis la discusión, la búsqueda de sentidos, construir con otros y armar la trama educativa es tarea de todos los actores que rodean el acto educativo: docentes de sala y curriculares directivos, capacitadores, personal de maestranza, cocina, familias, etc.

La construcción colectiva
El trabajo cooperativo de los docentes

La presencia del colectivo «docentes», rompiendo el aislamiento tradicional de los educadores, constituyéndose como «reales» equipos de trabajo, la construcción colectiva, el trabajo con otros. La discusión, la observación, el intercambio de aspectos teóricos y de saberes serán la base que posibilitará nuevas propuestas, crecimiento y fuerza a los proyectos.

La formación individual, el conocimiento de los contenidos y las áreas disciplinares es fundamental «con el objeto de que estos puedan disolverse y fundirse en cien lenguajes y cien diálogos con los niños».

Es casi imposible pretender que los niños y niñas trabajen, discutan e intercambien con sus pares y con adultos sus conocimientos, si los adultos que los acompañan en la vida escolar no pueden hacerlo. Salir del individualismo, salir del encierro del aula para conquistar espacios y territorios, crecer junto con otros y ofrecer propuestas variadas y potentes. Esto no se hace en soledad. Es fruto de una lenta construcción colectiva al interior de la escuela y con las familias.

Queremos docentes capaces de transferir hechos en pensamientos, pensamientos en reflexión y las reflexiones en cambios de pensamientos y acción. «Docentes que se permitan correr ciertos riesgos, interpelando las prácticas de lo que parece certero y previsible, intentando otras nuevas o reinterpretando las existentes» (Maggio, 2018).

Comunidades de aprendizaje

Capacitación de maestras celadoras, febrero 2018.

Cuando hablamos del colectivo, pensamos en un grupo que comparte un proyecto, cuyos integrantes se sienten unidos en la trama de trabajar, aprender y discutir juntos las alternativas del desafío que este proyecto les presenta.

Pensar la idea de inteligencia colectiva (Levy: 2004), una inteligencia repartida en todas partes y coordinada en tiempo real «los miembros de los colectivos inteligentes hacen crecer a los mejores, ellos inventan un mejor siempre nuevo y variado» (Levy: 2004, 140).

Empodera a las comunidades educativas, las amplía y refuerza dando lugar a otros antes no incluidos, refuerza el concepto de participación global.
Las prácticas docentes necesitan variar para adaptarse a los nuevos alumnos que habitan las escuelas.

Cuando los grupos de docentes se reúnen a pensar las prácticas están en un camino de ida y vuelta entre la acción y la investigación para abordar aspectos nuevos y encontrar caminos innovadores a las prácticas educativas.

Las lecturas, las indagaciones, los saberes constituidos, la experiencia: todos los rasgos de la cultura que de un modo u otro enriquezcan las posibilidades ofrecidas a los niños y a las niñas para el desarrollo de sus múltiples potencialidades, están encarnadas en los cien lenguajes al decir de Loris Malaguzzi.

«Un nuevo modo de pensar la educación, cuya marca es nuestro modo de hacer como colectivo en una sociedad distinta. ¿Qué podemos aportar los más experimentados? Lo mismo que el resto: poner en jaque la tradición, debatir, criticar, imaginar, soñar, construir, pensar distinto, diseñar, experimentar, recalcular y aprender. Sí creemos que nuestra experiencia nos permite ayudar a construir condiciones para que todo eso suceda, tal vez haya llegado la hora de renunciar a aparecer en los créditos para favorecer que todo fluya y que el sentido de lo humano aumente» (Maggio: 2018).

Documenta Kassel 2017 interpela a los sistemas educativos.

Pelagie Gbaguidi, The missing link Dicolonisation Education by Mrs Smiling Stone en Documenta Athenas, 2017.

En síntesis

Crear espacios para la corresponsabilización del gozo por aprender. Ambientes provocadores de iniciativas para la diversidad, dentro y fuera del aula, dentro y fuera de la escuela, para una educación global, experimental, vivencial, grupos heterogéneos, nos hacen salir del área de confort y se hace necesario buscar diferentes estrategias para poder articular propuestas en un proceso de participación.

Recuperar la potencialidad de cada espacio, de cada acción, de cada planificación. **Pensar los espacios en términos de relación, de habilitación.**

Un proyecto que lea y habite todo el territorio de la institución, donde sus actores ejerzan una mirada curatorial, decidiendo desde la ética y la estética, qué quiere narrar la institución, qué quiere declarar y qué quiere enseñar.

Habrá que tener en cuenta las diversas zonas que compone el jardín: la sala, el patio, los espacios comunes, la entrada y la escalera, que son espacios que hablan y sugieren. Unos territorios donde los niños y niñas viven el espacio, habitan lugares diversos, creando llenos, vacíos, recorridos, límites y umbrales. Territorios, como campos de búsqueda, de juego, con elementos activadores en diálogo con el ambiente.

Espacios para hablar, escuchar, aprender, inventar, crear, jugar, leer, gritar y reírse. Espacios para hacer y deshacer, para descubrir, para imaginar, para crear. Espacios para sorprenderse, para encontrarse con otros, con sensaciones y emociones.

Espacios para la acción y la quietud, el juego y la representación, la intimidad y la relación, el caos y el orden, lo real y lo imaginario, la construcción y la reconstrucción.

Pararse en esta perspectiva implica necesariamente una disposición hacia el trabajo en equipo por parte de supervisores, equipos directivos, docentes, auxiliaries y comunidad.

Generar tiempos y espacios de encuentro, el diálogo y la planificación colectiva. Tiempos de pensar, de construir, tiempos para revisar, tiempos para localizar. ¿Qué de esto me sirve?, ¿cómo dialoga con lo que tenemos?, ¿con lo que somos?, ¿con lo que queremos ser? ¿qué escuela queremos ser?

La enseñanza como acto ético político exige a los docentes como agentes del estado garantizar el derecho de aprender, atiende a las singularidades de cada sujeto, respetando los tiempos de aprendizaje y ampliando las posibilidades de apropiación.

El acceso a recursos de enseñanza que provienen de distintos lenguajes favorece la apertura hacia experimentar los aprendizajes desde diferentes lugares y sentidos. La tarea docente es imperiosamente una tarea colectiva. Implica una interpelación al rol, a la experiencia y a la formación. Es una invitación a provocar una interrupción a lo que estoy haciendo y pensando. Instalar una brecha, que puede dar lugar a algo nuevo. Es una oportunidad para potenciar y para hacer lugar a otros posibles.

También es una responsabilidad. Responsabilidad de no copiar o repetir sin encarnar, sin contextualizar, sin hacerlo propio. Responsabilidad de no transformar en cliché, en una moda, en un modelo, en una fórmula vacía que se repita sin preguntarse por los procesos de sentidos que queremos impregnar en la enseñanza.

Estamos transitando un proceso, y esto implica también pensar y respetar los tiempos de apropiación. Tiempos de lectura, de compresión, de asimilación, tiempos de diálogos y tiempos de construcción. Habilitarse a probar, a deconstruir y a inventar.

Se trata de un hacer -preguntándonos colectivamente- cómo hacemos en diálogo con el diseño, en diálogo con lo que sabemos y lo que somos.

Esta construcción se apoya en el proyecto institucional y se construye sobre el proyecto escuela.

> **Es a través de las prácticas pedagógicas que el desarrollo curricular se materializa y convierte al diseño curricular en un dispositivo flexible y orientador de la tarea docente, que se enriquece en cada escuela con la creatividad, el compromiso y el trabajo colectivo de quienes la habitan, la viven y la sienten en su trabajo cotidiano** (Torres Santomé: 1994).
>
> • • •
>
> **Una escuela, como «una construcción viajera, en ajuste continuo, basada en las dinámicas interactivas de sus protagonistas y de sus capacidades de combinación, donde cada una de las partes se mueve con su identidad y sus deberes, trenzando ligaduras de reciprocidad y comparación»** (Malaguzzi:1990).

La enseñanza como proyecto colectivo
La enseñanza como acto de creación

La docencia no es algo más en nuestras vidas para todos los que estamos a diario en el desafío de estar hoy en las instituciones. Es una elección, es una decisión. Como también lo es el lugar que ocupamos y cómo lo ocupamos.

Nuestra tarea es intrínsecamente colectiva. Se hace con otros, se construye con otros, se enriquece con otros y también se sostiene con otros.

Cuando uno transita experiencias que como docentes nos marcan, nos modelan y nos forman, siempre sucede en el marco de otros; aunque muchas veces en soledad, esos otros -referentes, maestros y experiencias lejanas- se hacen presentes para resignificar nuestras acciones y pensamientos.

Y cuando uno atraviesa experiencias de construcción colectiva, de proyectos institucionales que crecen y se desarrollan y simultáneamente producen crecimiento y desarrollo en sus miembros, uno sabe y reconoce, que esa es la manera que elige para ser y estar en la docencia. Y también comprende que en el camino de la formación profesional (que incluye la formación personal) no hay límites ni techo. Es viaje. Es transcurso. Es infinito. A pesar de los contextos de complejidad que nos atraviesan, siempre hay un margen para potenciar acciones.

EMI distrital 2018, D.E. 19
El puente como metáfora del proceso de formación.

Por otro lado, frente a la necesidad de transformación, ningún cambio es viable ni resulta de una variable individual, implica necesariamente pensarnos y posicionarnos como colectivo. La inteligencia colectiva se potencia y nos potencia. Nos habilita a posicionarnos como sujetos creadores y transformadores de nuevas posibilidades.

Desde esta perspectiva, pensamos la clase en la enseñanza, como construcción de «autor», como acto de creación y por eso pensamos la construcción del proyecto como creación. Somos autores. Tenemos que inventar, crear, construir, escribir y documentar.

Este proyecto es una construcción colectiva que nos invita a crear e inventar. A tejer y destejer, a construir y deconstruir. A pensar nuevos modos de enseñar y generar conocimientos. Nos invita a ser actores protagonistas y por tanto a desplegar saberes y experiencias; potenciar para empoderar y empoderarnos, para transformar y transformarnos. En este camino que elegimos transitar y en este puente que decidimos cruzar.

Bibliografía

- Abad Molina, J.(2009). «Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración». Disponible en https://www.oei.es/historico/artistica/articulos01.htm [fecha de consulta: 23 de julio de 2018]
- Abad Molina, J. y Ruiz de Velasco Galvez, A.(2011). *El juego simbólico.* Ed. Grao.
- Abad Molina, J.(2009) Tesis doctoral. *Iniciativas de Educación Artística a través del arte contemporáneo para la Escuela Infantil 3-6 años.* La Salle Centro Universitario. Universidad Autónoma de Madrid.
- Altimit, D. (2010). *Cómo escuchar a la infancia.* Lugar: Rosa Sensat
- Bruner, J.(1984). *Acción, pensamiento y lenguaje.* Madrid: Alianza. Psicología.
- Bruner, J. (1997). *Una puerta a la cultura.* Madrid. Aprendizaje visor.
- Cabanellas, I. y Eslava, C. (Coords). (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre la arquitectura y pedagogía.* Barcelona: Grao.
- Cobo, C. (2017). *La Innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento.* Montevideo: Editorial Sudamericana Uruguaya S.A.
- Dahlberg, G. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil.* Barcelona: Ed. Grao.
- Dubovik, A. y Cippitelli, A. (2008). *Territorios de juego y exploración.* Presentación Omep. Buenos Aires.
- Eisner, E.(1995). *El ojo ilustrado.* Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (1995). *Educar la visión artística.* Barcelona: Paidós.
- Eisner, E.(2002). *La escuela que necesitamos.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Fajn, S.(comp.) (2017). *Enseñar en primera infancia.* Buenos Aires: Novedades educativas 0 a 5.
- Gadamer, H. (2003). *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta.* Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano.* Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. (1997). *Educación y cultura visual.* Madrid: Octaedro.
- Hoyuelos, A. y Cabanellas, I.(2006). *Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia.* Pamplona: Centauro Editores.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro.
- Hoyuelos, A.(2004). *La ética en el pensamiento de Loris Malaguzzi.* Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat.
- Iglesias, L.(2006). *Confieso que he enseñado.* Buenos Aires: Paper Editores.
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas.* Buenos Aires: Amorrortu.
- Krauss, R. (1979). «La escultura en el campo expandido» en Historia de las artes http://compo3t.blogspot.com/2013/11/la-escultura-en-el-campo-expandido_25.html
- La Rosa, J. (2004). «Sobre el arte de narrar» en Rev. *Punto de Partida,* N.º 3. Editora del sur.
- Lauria, A. (2007). «Del formalismo a la instalación» en La Nación https://www.lanacion.com.ar/cultura
- Litwin, E. (1994). *La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez Castán, A. (2008). *Actitud lúdica, del arte contemporáneo a propuestas para el nivel inicial.* Programa de capacitación para nivel inicial. S/P
- Lopez Castán, A. (2014). *Encuadre para arte en su sitio. Programa de experiencias directas de Fundación Lebensohn.* S/P
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Buenos Aires: Paidós.
- Mallaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia.* Octaedro – Rosa Sensat.
- Marchan Fiz, S. (1994). *Del arte objetual al arte de concepto.* Madrid: Editorial Akal.
- Montes, G. (1999). *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético.* México: Fondo de Cultura Económica.
- Morin, E. (2016). *Enseñar a vivir Manifiesto para cambiar la educación.* Paidós. Barcelona.
- Nicastro, S. (2006). «Revisitar la mirada sobre la escuela» *Exploraciones acerca de lo ya sabido*, Homo Sapiens. Rosario.

- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña. (2011). *Documentar la vida de niños y niñas en la escuela.* Octaedro. Rosa Sensat.
- Red Territorial de Educación Infantil de Cataluña.(2011). *Documentar, una Mirada nueva.* Octaedro. Rosa Sensat
- Ritscher, P. (2017). *La escuela Slow. La pedagogía de lo cotidiano.* Barcelona: Rosa Sensat.
- Rodari, G. (1987). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias.* México: Ediciones Comamex -Cooperativa de maestros mexicanos-.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza.* Buenos Aires: Paidós Educador.
- Singer, L. (1999). «La evaluación en la educación artística» en Carlino, F. *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas.* Aique.
- Singer, L. (2007). *Presentación de lenguajes artísticos.* Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires.
- Snyders, G. (1987). *La alegría en la escuela.* Barcelona: Editorial Paidotriba.
- Vasen, J. (2008). *Las certezas perdidas. Padres y maestros ante los desafíos del presente.* Buenos Aires: Paidós.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en educación infantil.* Madrid: Morata.
- Vigottsky, L. (1984). *La imaginación y el arte en la infancia.* Madrid: Ed. Akal.

Videos, conferencias, documentales

César Bona - Los nuevos retos de la educación. TEDxBarcelona
https://youtu.be/LcNWYNp2MSw

Darío Sztajnszrajber - Consejos para el cambio educativo: Enseñar desenseñando
https://youtu.be/o-AsmCglWVo
La Enseñanza poderosa. Maggio
https://youtu.be/roKqYC-ukPQ
La imaginación en la construcción cotidiana de la sociedad. Chiqui González
https://youtu.be/EycI-ERNG1A
Luis F Iglesias: el camino de un maestro.
https://youtu.be/4KY5RTVqIx0
Arte y sostén
https://youtu.be/zrElj74XV5k
La Escuela de la Señorita Olga, Documental Pedagógico
https://youtu.be/YJRzTcNWlTY
Sorprendizaje: Como acabar con una educación aburrida | Ramón Barrera TEDxSevilla.
https://youtu.be/FXTQq7Ojp94
Loris Malaguzzi International Centre
https://youtu.be/MnffkLbg1ns
Presentación de Carla Rinaldi y los 100 lenguajes
https://youtu.be/ZcKghIMRj0I
En el medio del arte- Canal Encuentro
https://www.youtube.com/watch?v=Z8HjqzSTkkM
Mariana Maggio. Didáctica en Vivo
https://www.youtube.com/watch?v=rlTYZvKpyIA&t=81s
Mariana Maggio. Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy (junio 2018)
http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/XIII_Foro_Documento_Basico_WEB.pdf
Maria Acaso Repensar los espacios educativos
http://santillanalab.santillana.com/index.php/2017/06/21/maria-acaso-repensar-los-espacios-educativos/
Segni Mossi
https://www.segnimossi.net/en/
https://www.youtube.com/watch?v=Di56qTbdW7o
https://www.youtube.com/watch?v=R3JVVNyGKI4&t=50s
https://www.youtube.com/watch?v=6JVDsqlnbhM

Vamos Buenos Aires