



Congreso Internacional de Educaciones, Pedagogías y Didácticas

**Pedagogías críticas
latinoamericanas**

Tunja - Boyacá

2020

Del 6 al 9 de octubre

Experiencias de maestras y maestros

INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS.

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA ANALIZADA DESDE VOCES Y GESTOS DE LA CORPORALIDAD.

Autor:

Castiglioni, María Alejandra

Organización Mundial para la Educación Preescolar

Correo electrónico: ale.casti@hotmail.com

Eje temático: Pedagogías Críticas Latinoamericanas

Resumen: La ponencia presenta el análisis de una propuesta pedagógica para el nivel inicial inscripta en la educación intercultural, investigación que ha tenido lugar para la presentación de mi tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín.

Se ha indagado en el programa Lazos Comunitarios, sus fundamentos y evolución, el contexto educativo y sociocultural y sus transformaciones, las prácticas educativas y los gestos y relatos de la corporalidad infantil en tanto descriptores de las experiencias, integrando perspectivas de distintos campos teóricos, la Sociología y Análisis cultural, la Educación y la Antropología del cuerpo.

Situada en la ciudad de Buenos Aires, la experiencia pedagógica reunió salas de 5 años de instituciones educativas pertenecientes a las comunidades judía y coreana, en torno a actividades grupales con periodicidad mensual.

Desde la perspectiva intercultural crítica, de ella se desprende la heterogeneidad entendida como patrimonio, el respeto por la diversidad y el cuestionamiento de valoraciones cambiantes acerca de la alteridad alojando el conflicto y el consenso, valiéndose de la mediación del educador y la interpelación infantil hacia la acción transformadora. En este sentido, el trabajo muestra una propuesta pedagógica intercultural posible y sostenida, siendo analizados sus resultados desde la metodología cualitativa y la participación observante.

Por su parte, confirma la centralidad de la infancia y la institución educativa como espacios privilegiados para la transformación, visibilizando relaciones basadas en el intercambio respetuoso con otras culturas, inscribiéndose en ellas en el territorio de los cuerpos y desde ellos, capitalizando la voz de lxs niñxs como sujetos de derecho desde el nacimiento y, además, productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

Palabras clave: diversidad cultural-educación intercultural-infancias-criticidad-corporalidad

Introducción

Este trabajo pretende compartir aportes surgidos de mi tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural realizada en el Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional de San Martín.

El análisis interdisciplinar del caso integra perspectivas teóricas y metodológicas con la intención de aportar a la Educación intercultural crítica para la primera infancia. Este refiere al Programa Lazos Comunitarios, una propuesta educativa para nivel inicial, situada en la ciudad de Buenos Aires e inscripta en el campo de la educación intercultural crítica.

Se ha analizado el diálogo entre instituciones educativas de la comunidad coreana y judía compartiendo actividades grupales tales como, "talleres de filosofía", meriendas, rituales, juego, danzas y técnicas corporales. El foco se ha puesto en

el análisis de los gestos y la corporalidad, dada la perspectiva que recorro, considerando que la cultura y la diversidad se portan en nuestros cuerpos y que el proceso de producción de conocimiento y transformación social se aloja en su territorio y se desenvuelve en la interfaz que entre ellos se establece.

Observar desde la dimensión relacional, el intercambio simbólico, las representaciones y las tensiones y transformaciones que erupcionan, implica una mirada ética y estética del acto educativo. En particular, se ha analizado la presencia de discursos adultocentristas, la percepción infantil de la diversidad y los ecos de lo negado, invisibilizado, exotizado que pretende revisarse.

Se refuerza este interés dada las características del segmento etario indagado, el particular estar-siendo de lxs niñxs, su modo de leer el mundo y la inmediatez de sus respuestas corporales.

Desde la interculturalidad crítica, la investigación confirma la importancia de comprender la heterogeneidad como patrimonio, de alojar la diversidad que completa y de la necesidad de cuestionar valoraciones acerca de la alteridad, legitimando el conflicto y el consenso como instancias de transformación con la mediación pertinente del educador y el respeto a la interpelación infantil.

Una propuesta pedagógica intercultural posible y sostenida, confirma la centralidad de la infancia y la educación como espacios privilegiados para la transformación, referenciando culturas y -en particular- recuperando la voz de lxs niñxs como sujetos de derecho desde el nacimiento, productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

Marco teórico-metodológico

La metodología utilizada fue cualitativa, basada en observación participante/participación observante, entrevistas dirigidas y semiestructuradas, grupos focales, registro de actividades grupales durante tres cuatrimestres de dos ciclos lectivos sucesivos con el fin de recuperar perspectivas de docentes y

niñxs, sus gestos y relatos para interpretar las experiencias relevadas en el trabajo de campo, incluso atendiendo a mi propia subjetividad (Szulc, 2009).

La investigación se desarrolló respetando los tiempos establecidos por las instituciones y los cronogramas consensuados entre ambas y según los criterios pertinentes en cuanto a la protección de la vulnerabilidad de los sujetos observados¹.

La investigación realizada se inscribe en los estudios del campo de la Educación, de la Antropología del cuerpo, la Sociología y el Análisis Cultural puestos en diálogo. En cuanto a la infancia, la observo como una categoría social e histórica atravesada por una multiplicidad de variables altamente complejas que ameritan un análisis integral desde distintas perspectivas y recorridos. Algo similar sucede con el hecho educativo, en tanto multidimensional y también complejo, convalida -desde mi perspectiva- la riqueza de la interdisciplinariedad.

Caso de estudio: Programa Lazos Comunitarios

El programa reunió dos grupos de niñxs de 5 años, alumnos de dos instituciones educativas del ámbito de gestión privada pertenecientes a la comunidad judía y comunidad coreana.

La finalidad del Programa, según lo registrado desde las primeras entrevistas con educadores, fue propiciar un encuentro intercultural entre niñxs, docentes y familias, desarrollando actividades planificadas con frecuencia mensual,

¹CONICET-COMITÉ DE ÉTICA (2006), Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades. Art. 7. "Cuando los que participan en la investigación son niños, jóvenes o cualquier grupo altamente vulnerable deben ser protegidos conforme a sus características y a las normativas vigentes referentes a los Derechos del Niño."

alternando su desarrollo en una y en otra escuela. Se centraron en actividades compartidas por ambos grupos tales como talleres destinados al debate acerca de las representaciones de la diversidad y otras destinadas a compartir música, danza y técnicas corporales propias de cada comunidad, literatura, juegos en el patio, meriendas con comidas típicas, entre otras.

El Programa comenzó en el año 2011, con el reconocimiento de la Dirección de Nivel inicial de la Ciudad de Buenos Aires, y finalizó sobre el cierre del ciclo lectivo del año 2016. En su evolución incluyó sucesivamente distintas comunidades migrantes que compartían cierta cercanía geográfica, siendo la comunidad educativa judía la responsable de la iniciativa y la comunidad coreana, la que finalmente consolidó el vínculo.

En cuanto a la gesta del programa, cabe destacar que su inicio refirió a la intención de incluir niños con Síndrome de Down, ampliándose luego a otra categoría de la diversidad como es la pertenencia cultural. Esto anticipa algunas de mis conclusiones en tanto considero que las diferencias habitan en las distintas categorías (etnia, nacionalidad, constitución física, género autopercebido, sexo, clase, etc.) pensando que no son ellas en particular las que motivarían exclusiones sino la alteridad por sí misma que pone en tensión nuestras propias representaciones y contornos. El objetivo fundante del Programa ha sido operar en zonas de contacto, sosteniendo que las *"diferencias nos unen"* (registro de entrevista a una docente) lo que podría recuperar que culturas exotizadas o excluidas buscan horizontes compartidos para desmarcarse de la estigmatización.

Las propuestas didácticas planificadas se han orientado hacia la socialización de los haceres, la transmisión de las tradiciones, la resignificación de valores culturales, el respeto por el otro y por sí mismo, en el marco de la participación conjunta a partir de lo propio. Estas dimensiones permiten consolidar ejes centrales que habilitan el desarrollo de la subjetividad, la autonomía y la singularidad.

Cabe destacar que dada la propuesta, el tiempo real destinado a ella y la preeminencia de las tradiciones, ambos grupos escolares se han puesto en diálogo específicamente a partir de la corporalidad, ya que han centrado en las prácticas de taekwondo y rikudim -una técnica corporal y un género performático propios de cada cultura- la puesta en común, experimentación, enseñanza y vivencia de ambas.

En el Programa Lazos Comunitarios confluyeron actividades basadas en la convivencia en la diversidad, con la intención (según he registrado) de la apropiación de nuevas herramientas por parte de lxs niñxs para construir una perspectiva ética que los empodere desde el respeto y el reconocimiento hacia los otros como a sí mismos.

Desarrollo

La investigación está situada en un contexto urbano, en el encuentro de culturas procedentes de dos movimientos migratorios derivados de distintos procesos socio-históricos y establecidos en un mismo barrio porteño (Flores, Comuna 7, C.A.B.A.). Estos procesos históricos generaron profundas y variadas transformaciones en aspectos de índole social, educativa, económica y cultural de la comunidad barrial.

Pensar en movimientos migratorios conlleva analizar el concepto de "tradición" y sus diferentes usos (Fischman, 2006). A través de sucesivas transformaciones, el concepto de tradición se configura discursivamente como cambio construido a partir de la conciencia de la ruptura con el pasado y la noción de continuidad cultural. Ambas comunidades expresaron la necesidad de sostener la continuidad de sus tradiciones y valores culturales para que lxs más pequeñxs vivencien sus rituales, reinstalando precisamente lo tradicional, aquello que paradójicamente se convierte en diferencia y es parte de su identidad.

La escuela, comprendida como población en movimiento, muestra una particular dinámica y transformaciones derivadas de la interrelación existente entre diversos grupos y actores sociales, convirtiéndose en espacio privilegiado para entramar significados provenientes de distintos contextos. La evidente permeabilidad del espacio escolar habilita estos intercambios y en el nivel inicial particularmente, se potenciaría por dos razones: la presencia de relatos familiares traídos por lxs niñxs, la curiosidad y cuestionamiento constante de los saberes propios y de los otros y la otra, referida a la presencia concreta de las familias y sus integrantes (abuelxs, tíxs, padres o hermanxs) en la cotidianeidad escolar, presencia que iría diluyéndose a medida que avancen los recorridos en el sistema educativo. Así se ha observado, en tanto, la presencia de familiares, portadores de relatos y tradiciones ha sido muy notoria.

En las prácticas pedagógicas observadas han emergido gestos y disposiciones corporales (en niñxs y adultxs), derivados de diversas formas de actuar, pensar, sentir y expresar relativas al entramado de sentidos propios de cada cultura. Estos sentidos se articulan por dentro y por fuera de la escuela mientras, lxs niñxs exploran, se apropian y resignifican gestos, posibilitando la persistencia y arraigo de los valores culturales de origen.

Vale citar que en el caso de las comunidades descriptas, las clasificaciones se organizan sobre bases muy diferentes: en el caso de la comunidad coreana parten de una descendencia definida por la pertenencia a un país y caracterizada en la Argentina por la alteridad racial, mientras que en el caso judío deriva de una tradición religioso-cultural. Parafraseando a Fischman (2006), la educación aparece como un elemento reinstaurador que al “retradicionalizar” ciertas prácticas las legitima resignificándolas en el marco de la dinámica de la relación intergeneracional. A partir de esta reterritorialización, paradójicamente, se reconfigura el concepto de tradición como cambio (Ibíd.: 3).

Fundamentos teóricos

El marco teórico referenciado observa una perspectiva de derechos destinada a promover la equidad de las diferencias. En ocasiones, la realidad evidencia una distancia entre el corpus jurídico y la efectivización real de los derechos de la infancia, lo que ubica a la educación como institución privilegiada para el libre ejercicio y legitimación de los derechos al juego, la cultura, la identidad, la educación, constituyéndose en un espacio de construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Como se ha mencionado, la mirada interdisciplinar aloja tres perspectivas, desde el campo de la Educación, comprendo la conversación educativa como hecho social y político en cuya experiencia se integran fundamentos pedagógicos y líneas didácticas, articulando diálogos de enseñanza y aprendizaje contextualizados que, observados en el niñx, remiten a un "proceso interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural" (Malajovich; 2006:107).

Los espacios educativos deben alojar los contextos de las infancias como instancia imprescindible para el desarrollo de la autoestima, autonomía, confianza y conformación de la identidad y subjetividad, lo que necesita de la escucha atenta, la disponibilidad y la detención ante la excepcionalidad de cada niñx. Es importante considerar la pertinencia como punto de partida ya que, como Segato (2018) describe, somos las emanaciones de nuestros paisajes, es decir, los ecos y aromas de nuestros contextos.

Volviendo al hecho educativo, destaco la importancia insoslayable del juego como impulso y expresión vital de lxs niñxs, fenómeno cultural y derecho de la infancia. La relación entre él y la enseñanza abriga una multiplicidad de significados dada la simbolización que lo caracteriza, trascendiendo lo explícito, generando transformaciones, aprendiendo haceres culturales, facilitando la experimentación de roles y la resolución de conflictos de una manera más flexible que fuera de él,

otorgando incluso la posibilidad de volver atrás la historia. Por lo expuesto, la metáfora del juego permite desarrollar la capacidad humana de interpretar y reinterpretar la realidad teniendo en cuenta su estrecha relación con el ámbito de lo simbólico. El diálogo entre juego y educación potencia la riqueza de ambos en la construcción del conocimiento "sin minimizar ni uno ni otro" (Sarlé; 2008: 99).

Luego de resaltar la centralidad del juego, avanzo desde la Antropología del cuerpo haciendo foco en la problematización de los cuerpos -como portadores de cultura- y de la corporalidad, en tanto territorios de la experiencia educativa intercultural -por su parte- muy potentes para el desarrollo infantil y la alfabetización cultural mientras erupciona lo identitario.

En este sentido, el contenido de las voces infantiles y la materialidad de los gestos, se constituyeron como descriptores fundamentales para la indagación; en ellos se evidenciaron los contextos, las tradiciones, así como improntas centristas y hegemónicas proyectadas desde la perspectiva adulta, que operan en la producción infantil disciplinando y formateando la experiencia educativa y social.

Por su parte, los gestos infantiles han dado cuenta de un modo de ser, de expresarse, de evidenciar cultura, los que situados en la interfaz que media entre los cuerpos crean tensiones, consensos, intercambios propios de los procesos de socialización, donde surge la posibilidad de resignificar y apropiar cultura.

En este sentido, ha sido mi intención indagar en la materialidad de la experiencia corporal, sensible, física y material que se pone en juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje y que erupciona –específicamente- en la interfaz de la corporalidad. Por su parte, en cuanto a la construcción y transmisión de conocimiento, considero fundante este espacio, así como el modo en que él interviene en el campo de la educación intercultural crítica, esto es pensando a

partir de la experiencia de apropiación e inscripción de los derechos en los cuerpos.

Si bien la dimensión corporal ha sido un área de interés explorada por diversas disciplinas, cabe destacar que los planteos fundacionales de la antropología y la sociología se remiten a la propuesta de Mauss (1979), aportes que fueron reelaborados y ampliados en el transcurso de las siguientes décadas por otros investigadores.

Desde ellos, vemos que el cuerpo revela al cuerpo y las observaciones del trabajo de campo lo confirmaron ya que permitieron registrar expresiones, intercambios verbales y gestuales tanto de lxs docentes como de lxs niñxs que demostraron la incidencia de un orden establecido desde un cuerpo "representado" que orienta el deber ser y evidencia valoraciones especialmente relacionadas con la evidencia de la diversidad.

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

Se considera que los cuerpos y sus gestos son buenos para pensar, además en ellos se inscribe y expresa la emoción, desde y hacia el cuerpo mientras transita nuestra experiencia sensible. La diversidad y la emoción según las estructuras culturales, se muestran en nuestros cuerpos cobrando sentido en cada contexto, como sucede con los gestos que expresan reconocimiento, rechazo, silencio, reciprocidad de la mirada, disponibilidad del abrazo, lo que se muestra, lo que oculta...todas ellas transitan entre las fronteras que los cuerpos dibujan, la corporalidad.

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

Parafraseando a Karsenti, concibo a la corporalidad como algo más que los cuerpos, en su interfaz se despliega "un complejo montaje de disposiciones singulares investidas de un sentido social en una operación socialmente situada" (2011:81).

Desde la Sociología del cuerpo, la corporalidad humana es entendida como fenómeno social y cultural, materia simbólica, territorio de representaciones y de imaginarios.

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

En cuanto al nivel inicial, y lo observado, es relevante la urgencia de la respuesta infantil, desde la inmediatez de los cuerpos se expresan sensaciones, emociones y una forma de ser y estar muy particulares. Como ya he mencionado, a través del cuerpo se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social; mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser (Jaritonsky, 2001).

De acuerdo con Le Breton "vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es

corporal. La cartografía del cuerpo es el espacio del campo social" (2002:7). Tal como propone este autor, desde la más temprana edad, la mirada, la voz, el contacto, el rechazo o el abrazo atraviesan la interfaz existente entre las distintas corporalidades, espacio donde se despliegan relaciones y se aloja la materialidad de los gestos y actitudes, las que dan sentido y pertenencia a nuestra individualidad mientras humanizan.

Vale recordar las palabras de Foucault quien consideró que "el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos" (1983:13). Los cuerpos portan disposiciones antropológicas, un montaje basado en memorias de conservación e integración que cobran sentido en la inmersión relacional. Paralelamente, como considera Daniel Calmels, el cuerpo "no nos es dado", es el cuerpo del otro quien nos "con-forma" y nos constituye como una "insignia" de nuestra identidad para desarrollarnos únicos y originales (2009:104). Debido a ello, el educador, así como todo adulto referente, establece una función corporizante para con el niñx mediante la aceptación, el reconocimiento, la contención, el contacto, la mirada y la escucha atenta. De este modo, modela sus fronteras y conforma los límites que lo contienen en tanto. el sujeto construye su subjetividad a través de las relaciones que establece con el mundo en función de cómo lo percibe, lo significa y lo valora.

Estos fundamentos teóricos, permitieron el abordaje de las prácticas de la danza folklórica rikudim y de taekwondo observados, confirmando la relevancia de su planteo. Entiendo que los sentidos otorgados desde los docentes a ellas, a su vez, han producido nuevos sentidos basados en las percepciones de lxs niñxs desde lo individual y desde lo colectivo. Asimismo, las prácticas han mostrado transformaciones a lo largo del tiempo y en la experimentación de una y otra propuesta.

Desde la Sociología de la cultura y el análisis cultural, parto de una mirada antropológica de cultura, considerándola como dinámica trama de sentidos que se constituye como una forma integral de vida creada histórica y socialmente por

una comunidad a partir de la particular manera de resolver –desde lo simbólico, corporal, emocional y psíquico- las relaciones que mantenemos con nosotros mismos, con la naturaleza, con otras comunidades y con lo que considera sagrado, con el propósito de dar continuidad y sentido a la existencia.

En esa trama heterogénea se alojan las representaciones sociales y las representaciones individuales acerca de la otredad que evidencian transformaciones, disrupciones y mutaciones en función de los procesos sociales e históricos que las enmarcan. En particular, el diálogo entre representaciones sociales y representaciones individuales acerca de la otredad, en particular de los colectivos migrantes, presenta tensiones y puede afirmarse que ellas fueron transformándose, diluyéndose o consolidándose según los contextos valorativos. Estas variaciones en las representaciones del “otro migrante” pueden explicarse desde la temprana perspectiva de Durkheim (1992), quien propuso que las formas de dividir y clasificar el mundo, tanto intelectual como perceptualmente, refieren a un consenso social y no se fundamentan en la naturaleza misma del hombre ni en su constitución orgánica y psíquica.

Retomando esta perspectiva, Moscovici (2003), plantea que la representación es una elaboración psicológica y social que permite abordar las inquietudes relacionadas con el lugar que ocupan los sujetos en particular. En consecuencia, según Jodelet (2008) las representaciones del otro pueden ser analizadas desde diferentes enfoques, es decir, como una respuesta elemental de componentes que integran una estructura representacional, como expresión de una posición social o, incluso, como portador de significados personales que se entranan en el espacio social y en el intercambio cotidiano. Mientras esos procesos se desenvuelven, la historia se inscribe en nuestros cuerpos.

Indagar en el abordaje de la diversidad en la trama de los diálogos entre educación y cultura nos lleva a repensar las percepciones y representaciones de la otredad, el efecto perturbador de la alteridad, la experiencia corporal de ambas en la constitución de la subjetividad y el afianzamiento de la identidad y hasta el

reflejo de la trama que la cultura concreta en la dimensión relacional cotidiana del vínculo con nosotros, con los otros, con la comunidad, con la naturaleza y con lo sagrado y, se reflejan en la voz infantil.

Se detecta la importancia de alojar y legitimar la voz de todxs los niñxs para construir recorridos pedagógicos que con su pertinente intencionalidad nos permitan detectar valoraciones arbitrarias y cambiantes de la otredad para descolonizar nuestro hacer, pensar, conocer, soñar, es decir, el ser desde el pensamiento crítico. En líneas generales, esta perspectiva permitiría alojar un modo de leer un mundo, por su parte, cada vez más cambiante y dinámico en función de la representaciones de la diversidad, es decir, referidas a etnia, sexo, edad, procesos migratorios incesantes, nuevas configuraciones familiares, autopercepción de género, estructuras de poder, emanaciones de la trama colonial que persiste, cuestiones de clase, subalternidades invisibilizadas desde el prestigio autopercebido de grupos hegemónicos y tantas otras incidencias que disciplinan y formatean el hacer de los niños.

Conclusiones

Si bien el campo de la interculturalidad se ha desplegado geográfica e históricamente a partir del bilingüismo (y el trabajo de campo ha revelado la importancia de la lengua coreana como instancia de limitaciones), la investigación abre el reconocimiento hacia otras categorías de la diversidad, como se ha citado en el párrafo precedente, todas ellas se inscriben en nuestros cuerpos, se encarnan en ellos.

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

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

Reafirmo que la diversidad es corporal, que las valoraciones y estigmatizaciones de los gestos tienen como punto de partida y de llegada a la corporalidad. De todos modos, lxs niñxs desde su modo de ser en el mundo, cuestionan los discursos preestablecidos, exploran su entorno, vivencian sus contextos, resignifican valores culturales heredados, generando saberes que parten de la experiencia corporal y se inscriben en ella.

En tanto, las valoraciones de la otredad se encuentran impregnadas de improntas adultocentristas que mutan hacia la estigmatización o la valoración según las coyunturas y recorridos históricos, allí se abre el desafío y la oportunidad de construir nuevos reconocimientos hacia una sociedad más justa e inclusiva.

Cabe analizar no sólo cómo patrimonializar la diversidad sino qué nos sucede con ella, lo que amerita una profundización en las instancias de formación docente, esto implica un posicionamiento epistemológico y político que deberíamos alojar.

Por lo expuesto, confirmo que la educación y la infancia en particular, son los contextos más potentes para construir y resignificar el reconocimiento de las singularidades desde la interculturalidad crítica.

Por su parte, la educación inicial se instala como espacio óptimo y privilegiado donde desarrollar metodologías apropiadas para lograrlo, consolidando la valoración de la corporalidad y el juego, ambos como productores de conocimiento e instancias de apropiación y resignificación de bienes culturales, construyendo trayectos pedagógicos que permitan empoderar al niñx como ciudadano intercultural, crítico y portador de un impulso vital incuestionable que además, nos invita a nuevas y esperanzadoras rupturas.

Los umbrales de lo desconocido y los malestares de la incomodidad, que surgen cuando una pandemia revela las profundas inequidades de las infancias del

mundo, nos convocan a transformaciones creando paulatinamente la esperanza de un nuevo orden. Una nueva corresponsabilidad basada en el principio ético de la vida.

En esta perspectiva anida una oportunidad de desarmar la hegemónica deshumanización que nos ubica en repetidas inequidades, siglos de modernidad en que una deliberada disociación entre razón y emoción, cuerpo y alma -entre otras escisiones- ha fragmentado la integridad humana, deshumanizándonos. Desde la perspectiva blanca, occidental, patriarcal y colonial se ha organizado el hacer, la producción del conocimiento y las estructuras de poder, es decir, ese ser que hoy estamos invitadxs a descolonizar para recuperar, desde la rebeldía latinoamericana, un futuro más justo en la potencialidad del presente.

En lo adverso de esta pandemia, habita una oportunidad para honrar ese impulso vital, reinventando paisajes más justos, más humanos, donde de este caos surja un nuevo orden que nos encuentre disponibles amorosamente a la presencia excepcional de cada niñx, trayendo rupturas con sus gestos -claro- pero invitándonos siempre a un nuevo comienzo (Bustelo, 2011).

Bibliografía

Boaventura de Sousa Santos (2009). Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México, CLACSO y Siglo XXI

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

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

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

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

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

- Freire, Paulo (2005). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona, Editorial Gedisa..
- Huizinga, Johan (1957). *Homo ludens*. Madrid, Alianza.
- Jaritonsky, Perla (2001). *Taller de Expresión de Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación. Aportes para el debate curricular*. C.A.B.A.
- Jodelet, Denise (2008). "El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales". En: *Cultura y representaciones sociales* Vol.3 no.5 México sep., Pág. 32-63
- Karsenti, Bruno (2011). "Técnicas del cuerpo y normas sociales". En: *Revista Impetus*, vol 78, Pág. 79-84.
- Kusch, Rodolfo (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires, Las cuarenta.
- Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.
- Malajovich, Ana (2006). *El nivel inicial. Contradicciones y polémicas en: Experiencias y reflexiones sobre la educación inicial: una mirada latinoamericana*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Mauss, Marcel [1979 (1936)]. *Sociología y Antropología, Sexta Parte "Técnicas y Movimientos corporales"*, Madrid, Editorial Técnos.
- McLaren, Peter (1990). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Aique.
- Mejía, Marco (2017). *Educaciones y pedagogías críticas desde el sur*. Buenos Aires. Parmenia
- Moscovici, Serge e Ivana Marková (2003). "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici". En: José Antonio Castorina (comp.). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona, Gedisa

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

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

Segato Rita (2018) *Contra-pedagogías de la crueldad* Bs. As. PROMETEO

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

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

Walsh, Catherine (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural en Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Instituto Internacional de Integración Convenio Andrés Bello.

Zemelman, Hugo (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas*. México: IPECAL.