UNIVERSIDAD NACIONAL DE VILLA MARIA

Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo A. Podestá"
Repositorio Institucional

La experiencia educativa del kinder club de ACIC

educación popular, juego y protagonismo infantil

Año
2017

Autor
Sorbera, Pedro

Este documento está disponible para su consulta y descarga en el portal on line de la Biblioteca Central "Vicerrector Ricardo Alberto Podestá", en el Repositorio Institucional de la **Universidad Nacional de Villa María.**

CITA SUGERIDA
Sorbera, P.; Lenzi, C. y Mingorance, F. (2017). *La experiencia educativa del kinder club de ACIC.* Villa María: Universidad Nacional de Villa María

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional

“LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DEL KINDER CLUB DE ACIC: EDUCACIÓN POPULAR, JUEGO Y PROTAGONISMO INFANTIL”

Sorbera, Pedro (UNVM)

Lenzi, Camila (UNC)

Mingorance, Facundo (UNC)

Introducción

La siguiente ponencia se propone presentar una serie de reflexiones sobre la experiencia educativa de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba, el “Kinder” de la institución ubicada en Barrio Jardín de la Ciudad de Córdoba.

El Kinder Club ACIC se autodefine como un espacio educativo y de socialización política a través del juego, conformado por niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En el primer apartado repasaremos brevemente la historia y conformación de dicho espacio.

En cuanto a la definición como espacio educativo y de socialización política, surge de diferentes supuestos teóricos que orientan y alimentan la práctica. Podemos circunscribirnos entonces a tres elementos fundamentales alrededor de los cuales se lleva adelante dicho espacio educativo: la relación educador-educando, la infancia y el juego.

Trabajamos la educación popular a partir de los planteos de Paulo Freire y su crítica a la “educación bancaria” y su propuesta de “educación problematizadora”, revalorizando el diálogo, la reflexión y la acción conjunta como práctica de liberación.

Nuestra propuesta está destinada a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, es por ello que ponemos central atención en la infancia, pensándola a partir del paradigma de protagonismo infantil, enfoque en el cual se acentúan las capacidades y exigencias de los/as niños/as y la gran influencia que pueden ejercer en la sociedad actual. Dicho paradigma considera a los niños y niñas sujetos capaces y resistentes, con un rol activo en la sociedad, aptos para llevar a cabo contribuciones y cambios en ésta.

En cuanto al juego intentaremos dar cuenta de las variantes y cómo lo comprendemos. Para cada eje vamos a exponer algunas situaciones pedagógicas desarrolladas en el marco del Kinder a modo de ejemplos de la práctica concreta. Finalmente, con ánimos de alimentar el debate, proponemos algunas reflexiones sobre el posicionamiento del educador ante las tensiones que surgen al momento de llevar a cabo una educación como práctica de la libertad.

Un poco de historia de esta experiencia educativa

La siguiente ponencia se propone presentar una serie de reflexiones sobre la experiencia educativa de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba, el “Kinder” de la institución ubicada en Barrio Jardín de la Ciudad de Córdoba.

El Kinder Club ACIC se autodefine como un espacio educativo y de socialización política a través del juego, conformado por niñas, niños, adolescentes y jóvenes. Esta

definición parte de diferentes supuestos teóricos que orientan y alimentan la práctica. El término Kinder proviene del Idish, y significa “niños”. El Kinder Club, “Club de niños”, es un proyecto que nace en el seno de la Asociación Cultural Israelita de Córdoba (ACIC) y en instituciones judeo-progresistas hermanas de distintos puntos del país, que hoy se encuentran nucleadas en el ICUF (Federación de Instituciones Culturales Judías Argentinas). El Kinder se lleva a cabo en ACIC, buscando efectivizar la integración y participación social de esta institución con la sociedad en la que está inserta. La propuesta también abarca a un grupo de adolescentes que se integran a la dinámica del espacio. La actividad surge en Córdoba en el año 1949, lo que permanece como continuidad en la actualidad es la concepción de lo “grupal”, la integración de los coordinadores trabajando en equipo voluntariamente y la elección por parte de los niños, niñas, adolescentes, madres, padres y familias en general de participar en el espacio. Hoy en día, actividades similares de Kínder y adolecentes, son llevadas a cabo en Mendoza, Lanús, Capital Federal, Santa Fe, Rosario, Córdoba y Montevideo.

La actividad está planteada para niños, niñas y adolescentes de entre cuatro y dieciocho años; y es llevada a cabo por un grupo de maestros y maestras voluntarias de entre veinte y veintinueve años, por lo general estudiantes universitarios y profesionales, que consideran al Kinder como un espacio de militancia. Esta práctica es llevada a cabo en el Campo de Deportes de ACIC, un espacio al aire libre, característica que le da potencia a nuestra propuesta, ya que consideramos que hoy son pocas las oportunidades accesibles para ejercer actividades al aire libre y en espacios públicos.

La población que participa de la actividad está representada principalmente por familias del barrio y zonas de influencia. En general son familias de sectores medios de la zona sur de la ciudad, que se acercan porque la oferta es atractiva y sus costos son accesibles. En algunos casos, los mismos chicos participan de más de una actividad, y sus familias están en contacto con el club a través de la temporada de pileta y la escuela de verano. Los niños, niñas y adolescentes que asisten a las actividades de nuestra institución están escolarizados, principalmente en colegios públicos del sector.

Los diferentes juegos y actividades lúdicas que realizamos enfatizan la dimensión de lo colectivo, ya que trabajamos mediante grupos y la conformación de equipos, intentando poner en juego la creatividad y la imaginación por sobre los conocimientos previos. Al trabajar con un rango de edad tan amplio, si bien realizamos actividades donde todos podamos participar y jugar desde nuestro lugar, está dividido en grupos de edades: cuatro y cinco años, seis y siete años, ocho a once años, y grupo adolescentes (de doce a dieciocho años).

Establecido como una actividad político-pedagógica, el Kinder es planteado desde la perspectiva del oprimido, con un horizonte emancipador. Reconoce además la pertenencia al movimiento icufista, combinando de manera interesante los rasgos culturales, sociales e históricos de la comunidad judía, laica y progresista, con historicidades locales y barriales

propias del contexto argentino.

El Kinder entonces se forma y se reconstruye cómo una actividad que genera una articulación sofisticada entre el juego como práctica emancipadora, el arte, la estética, el deporte, la literatura y la música. Es un dinamismo difícil de explicar en su complejidad, donde se genera una atmósfera de libertad, emociones y de permanente construcción colectiva. Todo esto atravesado y sobredeterminado por la defensa irrenunciable de los derechos humanos y la oposición a toda forma de discriminación y opresión étnica, racial y cultural.

Cabe destacar que el Kinder es también lo que sus actores sean niños, niñas, adolescentes y jóvenes, deciden que sea. Siempre en una estructura dispuesta y construida en el tiempo, el Kinder ofrece lugar a las subjetividades y a las diversas idiosincrasias de la comunidad que llena de vida y contenido cada espacio de nuestras instituciones.

Para analizar nuestra práctica podemos circunscribirnos a tres dimensiones que sólo pueden separarse analíticamente y son fundamentales para el desarrollo de la práctica educativa que realizamos en este espacio: por un lado los planteos acerca de la relación educador-educando, por otra cómo pensamos la infancia y por último la central del juego y las actividades lúdicas en general. Cada uno de estos puntos serán caracterizados de manera conceptual pero también partir de ejemplos puntuales de nuestra práctica en relación a Proyecto Pedagógicos que surgieron en los últimos años y nos han permitido estas reflexiones.

Relación educador-educando

A partir de lecturas, que podemos enmarcarla en la tradición de pedagogía crítica, entre ellos la literatura de Paulo Freire y quienes han seguido su obra, es que problematizamos nuestro proyecto educativo. Retomando su crítica a la “educación bancaria” y su propuesta de “educación problematizadora”, hemos conceptualizado una revalorización del diálogo, la reflexión y la acción conjunta como práctica de liberación. Este eje, atraviesa la práctica pedagógica del espacio puesto que todos quienes participan del proceso educativo son agentes activos del proceso, tanto educadores como educandos.

Una de las principales razones de apropiarnos de dichos lenguajes de las pedagogías del conflicto, se explica por el rechazo a los históricos dispositivos áulicos de la educación formal, sobre todo a la unidireccionalidad del acto educativo, en donde algunos son poseedores del saber, y otros son depositarios que deben incorporarlo.

Ahora bien, al estar socializados todos los educadores de este espacio, en trayectorias escolares y universitarias, desarrollar la tarea desde estos presupuestos onto-epistemológicos presenta una serie de tensiones. Algunas preguntas surgen en torno a: ¿qué contenidos trabajar? ¿Cómo contener y dar lugar a los intereses de los educandos? ¿Cómo tomar decisiones pedagógicas sin conocer la población con la que vamos a trabajar? Para pensar algunas de estas preguntas contaremos algunos registros de experiencias que nos permiten la reflexión sobre la práctica educativa.

El Kinder Club ACIC cuenta con un “Proyecto Pedagógico General” que ofrece los lineamientos generales del espacio, y se articula con proyectos pedagógicos anuales de cada sub grupo de edad, en los cuales se plantea una serie de objetivos, ejes problemáticos y/o temáticas a trabajar durante el año. En ese marco presentamos un caso en donde las tensiones nos hablan de la complejidad de asumir esta perspectiva educador-educando.

Caso 1

El grupo de 4 y 5 años, planteó un proyecto pedagógico con eje en el cuento como forma de expresión del lenguaje de niños y niñas, considerando su potencialidad para (re) construir diferentes relatos/historias. Como en todo proceso de configuración del proyecto, que se plantea previo al inicio de la actividad y se culmina después de los primeros encuentros con lxs niñxs, se encuentran muy plasmadas las expectativas del equipo de educadores a cargo del sub grupo. En este caso, el equipo de educadores, atravesados por la perspectiva de género y dispuestos a seguir deconstruyendo los estereotipos, plantearon actividades que buscaban ser problematizadoras con respecto los imaginarios imperantes en una sociedad que se sabe patriarcal. Sin embargo, durante la implementación de las primeras actividades planificadas, se dieron cuenta que todo aquello que pretendían trabajar como “estereotipos de género”, eran proyecciones del mundo adulto, que los maestros y maestras querían deconstruir. En el lenguaje de los niños y niñas, estos estereotipos no se presentaban del mismo modo en que los coordinadores convidaron la propuesta. Esta situación derivó, evaluaciones mediante, en un replanteo de la problematización, teniendo en cuenta cómo las prácticas hegemónicas en torno al género se presentaban en rasgos específicos en esa edad de la infancia (evitar utilizar ciertos colores, los varones no juegan juegos de nenas, negarse a disfrazarse con vestimentas de niñas, entre otras), con el fin de que la deconstrucción de estos estereotipos sea abordada en un lenguaje propio de la niñez. Es allí donde el cuento cobra un sentido relevante como dispositivo[169] para el desarrollo de este proyecto.

El caso presentado nos pone en presencia de algunas tensiones que pueden presentarse cuando proponemos desarrollar un acto pedagógico que no es lineal, y que debe tener en cuenta múltiples aspectos a la hora de ponerse en juego.

Volviendo entonces a Freire “la educación problematizadora se hace, así, un esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en

[169] Como afirman Grinberg y Levy, la noción de dispositivo “se encuentra íntimamente ligada con la idea de producción de subjetividad. Esto es, la subjetividad como efecto de la composición y recomposición de fuerzas, prácticas, relaciones de poder. Relaciones que siempre están en proceso de hacerse y rehacerse”. (2009, 17). Ver en Usandivares, López, Mingorance y Serra (2016).

el mundo, en el que y con el que están" (Freire, 2015:94). Es a partir de este planteo de Freire que pensamos al educador como un agente que debe pensar la práctica desde el lugar del educando, ésta experiencia nos muestra que el planteo de una problematización no puede ser ajena a la realidad de la población con la cual se está trabajando. De esa manera se reconoce la historicidad del sujeto, los hombres son seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos *en y con* una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos (Freire, 2015: 95)

Es así que debe observarse y considerarse aquiénes está destinada la propuesta y qué lugar ocupan con la misma. El hecho de que el grupo de maestros y maestras del grupo de cuatro y cinco años haya tenido que reevaluar su propuesta y modificarla es un claro ejemplo de la importancia del período de conocimiento del grupo de niños y niñas con el cual se está trabajando, cuáles son sus saberes, sus formas de comunicarse y sus vivencias.

La autoridad del educador y el protagonismo infantil

En las relaciones entre los coordinadores y la población que asiste se conjugan diferentes elementos. Por un lado, existen características directivas, ya que al coordinar proponemos una actividad que hemos planificado anteriormente, y el rol del coordinador presupone un trabajo de facilitación y acompañamiento grupal que no es idéntico al rol de cualquier otro integrante. Por otro lado, intentamos maximizar el protagonismo y la participación de los niños y adolescentes, prestando especial atención a sus necesidades e intereses, modificando nuestras actividades cuando el devenir del grupo así lo requiere. En la relación dialógica entre estos elementos encontramos un modo de realizar juegos colectivos combinando el necesario orden (y encuadre) con la no menos necesaria flexibilidad (y libertad).

La base de esta forma de trabajo que caracteriza a nuestra actividad se encuentra en el "Paradigma de Protagonismo Infantil". Dicho paradigma se centra en el lugar activo y transformador de los niños y niñas en nuestra sociedad, donde muchas veces se los pone en lugares de meros aprendices o de quienes aún no tienen una conciencia tal para la toma de decisiones. Algunos autores representantes de este paradigma como Gaytán (1998), Alfageme, Cantos & Martínez, (2003) definen al protagonismo como aquel proceso mediante el cual los/as niños/as se ven implicados de forma activa y vinculante en su desarrollo y el de su sociedad. Son los/as mismos niños/as los actores sociales que toman el papel principal para defender sus derechos y hacer valer su opinión. Dicho proceso social posibilita una visibilización de una infancia por momentos invisible (valga la redundancia), que a partir de la redefinición de los roles sociales, permitirá poner en práctica el concepto de niño/a como sujeto de derechos." (Imhoff, Marasca, Marasca y Rodriguez; 2011:22). Es en el marco del paradigma del protagonismo infantil que se estableció una modificación del devenir de las actividades del

grupo y la flexibilidad de los proyectos pedagógicos grupales como medios necesarios para que los niños y niñas del Kinder Club sean los protagonistas de sus propios procesos. En este sentido presentamos un caso "emblemático" del espacio que combina esta apropiación del sentido de protagonismo infantil, y el ejercicio de los derechos de los niños y niñas, todo en el marco de un dispositivo lúdico.

Caso 2[170]

El grupo de 8 a 11 años estaba trabajando en la construcción y realización de una radio comunitaria como dispositivo para trabajar la diversidad cultural e identitaria. Los niños y niñas del grupo fueron en sucesivos sábados construyendo la radio, y sorteaban distintas decisiones colectivas como elegir un nombre, un lugar donde realizarla, qué rol iba a cumplir cada integrante del grupo, entre otras. En Se planteó una actividad de simulación en la cual una corporación llamada Next se había apropiado de la radio comprándola. Next invitaba a participar solo de acuerdo a sus lineamientos discursivos. Al encontrarse con esta situación, los niños comenzaron a expresar su disconformidad con la situación, gritando al unísono y repetidamente: "¡injusticia!". Varios se quisieron meter por la fuerza a la radio pero, al ver que el policía que la custodiaba no los dejaba, decidieron buscar otra solución. Se organizaron para escribir una carta a los coordinadores del Kinder (quienes habían permitido que se lleve a cabo esta venta) exigiendo la devolución de la radio. Se les respondió acusando el recibo de la carta, y aclarando que la respuesta iba a tardar aproximadamente unos 6 meses. Los niños decidieron hacer una movilización para lo cual se organizaron para armar banderas con consignas tales como: "Devuelvan nuestra radio", "Tenemos derecho a expresarnos", etc. Los objetivos de esta movilización fueron: exigir a los coordinadores que tomen cartas en el asunto, posibilitar que todo el Kinder tome conciencia de lo que estaba pasando, y se sumen a su lucha. Ante la falta de respuesta inmediata por parte de los coordinadores, se organizó una radio "clandestina" donde se denunciaba públicamente la situación por la que estaba pasando el grupo de 8 a 11 y se expusieron los argumentos por los cuales se consideraba que debían recuperar su radio. A su vez, se convocó a aquellos que estaban custodiando la radio en nombre de Next para que se sumen a la lucha, y esto se logró invitándolos a participar en un juego propuesto por los niños. El sábado siguiente, se efectuó la devolución de la radio

Este caso muestra que el rol de los educadores tiene un doble desafío, por un lado disponer herramientas y medios para que los educandos puedan conocer y cuestionarse la

[170] Dicho ejemplo fue también utilizado de módo más sintético, por compañeros/as del espacio Kinder Club en el artículo: "Los niños como sujetos obedientes. Los niños como sujetos de derecho. Las representaciones de las futuras docentes en un espacio de socialización política de la infancia" en Educación, Formación e Investigación, Vol.2, N°4. ISSN 2422-5975 (en línea). Diciembre de 2016

realidad, problematizando la misma y pensando nuevas formas posibles. Aquí el rol del educador es el de abrir puertas, de andamiar el proceso cognitivo del/a niño/a para pensar nuevas formas de ser y estar en el mundo. Pero, por otro lado, el educador/a debe potenciar en el/a niño/a la capacidad de acercarse al mundo, no desde los ojos del educador, sino desde sus propios ojos, sus propias construcciones, su propia historia.

En esa línea la experiencia del Caso 2 muestra que el Kinder se configura como espacio de socialización política que promueve la participación y toma de decisiones por parte de quienes habitan el espacio, a diferencia de otros espacios que esperan cierta obediencia y sumisión o por lo menos que no hayan cuestionamientos por parte de los niños y niñas (Usandivares et. All, 2016). Además, el dispositivo, permite poner acento en la grupalidad y la acción colectiva para la resolución de conflictos, en donde los educandos tienen plena libertad para ejercer sus derechos.

Por último en el marco de este apartado, este caso nos sitúa ante el problema de la autoridad, dimensión en la que descansan la mayoría de las instituciones que conocemos. Lejos de una ausencia de autoridad, el Kinder propone otras formas de autoridad, otra modalidad de construcción de normas que regulen la vida institucional y respuesta ante ellas, produciendo subjetividades singulares. Esas normas que se construyen, tienen que ver con el juego, aspecto que abordaremos en el siguiente apartado.

El juego: la búsqueda de un enfoque ludopedagógico

Jugamos para conocer, para construir un conocimiento que integre todas nuestras dimensiones, y que nos implique como sujetos políticos en búsqueda de otros mundos posibles y necesarios.

Colectivo La Mancha.

Consideramos que el juego puede ser visto de múltiples formas, que no hay una única manera de verlo. Nosotros pensamos al juego no sólo como una actividad placentera, sino más bien como una actividad que vehiculiza la comprensión de la realidad socio-política y que resignifica las prácticas culturales que nos rodean.

A su vez, el juego tiene un gran potencial transformador, del cual nos valemos para llevar adelante nuestra práctica; “jugar nos posibilita apropiarnos de la realidad creativamente, por lo que lo concebimos como un espacio de aprendizaje, donde se involucran todas nuestras dimensiones en sinergia” (Colectivo La Mancha, 2015).

Decimos que el juego es central en nuestra práctica ya que la gran parte del tiempo que pasamos con los niños y niñas estamos jugando, haya sido planificado o bien se desenvuelve de manera espontánea. Es la forma en la cual nos comunicamos, construimos y transformamos. Hacemos constante hincapié en el potencial transformador del juego, ya que

permite a los participantes formar parte de realidades que pueden ser creadas y recreadas, donde se pueden inventar reglas, formas de ser, de interactuar, de intercambiar, donde lo individual y lo colectivo vehiculiza la construcción de algo nuevo.

"El juego adquiere […] sumo protagonismo como manifestación poético-política, capaz de tensionar las estructuras instauradas, generar nuevas maneras de relacionarse y de ver el mundo a través de experiencias colectivas que posibilitan una participación protagónica en la construcción del conocimiento" (Usandivares et All, 2016:3).

El juego como práctica sobredeterminante del espacio es un lugar en donde se pone el cuerpo, donde uno se deja atravesar. Es la dinámica que permite una disposición de los cuerpos en el espacio que se pretenden ajenas a las formas clásicas de habitar los ámbitos educativos. Pintarse la cara, atravesar una red de "totoras", mirar por el agujero de una friselina o simplemente hacer rodar una pelota en donde todos y todas juegan y pueden incorporarse, es parte del ABC, de la cotidianeidad del Kinder.

En cada sub grupo o en los momentos generales el juego toma diferentes ribetes, apuntalado por ciertas intencionalidades de los coordinadores que planifican la actividad. Veamos entonces algunos casos emblemáticos:

Caso 3

Zamba, la máquina del tiempo y la historia

En el año 2015, el grupo de 4 y 5 años, se propuso atravesar ciertos hechos históricos de nuestro país. El desafío era sugerente, cuanto menos complicado. Sin embargo con herramientas de teatralización y una puesta en escena donde los niños y niñas eran los protagonistas, fue que los coordinadores del grupo lo lograron. Generalmente el estudio o repaso de hechos históricos por cuestiones de espacio-tiempo no tienen posibilidad de ser revividos. Ante este obstáculo los maestros propusieron ingresar en una "máquina del tiempo", que era un rectángulo de fiselina blancas, que se colgaba en distintas partes del Campo de deportes donde se desarrolla la actividad. Dicha "máquina del tiempo" fue restaurada por los propios niños y niñas del grupo, y se utilizaba para "viajar" con Zamba, el famoso dibujito del canal de televisión Paka Paka quien reconstruía hechos históricos. El viaje en la máquina además implicaba que los niños y niñas se transformaran en ciudadanos propios de la época a la cual iban a visitar. De esta manera se reconstruyeron situaciones como las campañas libertadoras del Gral. José de San Martín, la creación de la bandera y la independencia.

Caso 4

En continuidad con el Caso 1, presentado en esta ponencia, el grupo de cuatro y cinco años utilizó a lo largo del año el cuento como disparador de juegos en el cual poder trabajar

diferentes problemáticas que, en una realidad inventada, abordaba temáticas circundantes a la vida de los niños, niñas, maestras y maestros y a la sociedad toda.

Los estereotipos de género hegemónicos en la sociedad, no fueron trabajados de manera directa con los niños y niñas, sino a partir de diferentes personajes “clásicos” de cuentos. El surgimiento de estos estereotipos no fue algo específicamente planificado por los maestros y maestras, sino que surgió de preguntas que éstos y éstas le realizaron a los niños y niñas mientras dibujaban. Aquí, señalamos que el dibujo se instituyó en el grupo como un dispositivo de juego a partir del cual poder generar un ámbito cómodo, calmado y distendido a partir del cual poder charlar. Las características propias de un ámbito en el cual se dibuja (actividad que se realiza sentado y que requiere poca dispersión en el espacio) generan las condiciones propicias para que los maestros y maestras puedan tener un espacio de diálogo en el cual poder acercarse a los niños y niñas desde el dispositivo de la pregunta.

El abordaje de los estereotipos de género se realizó a partir del trabajo sobre personajes cotidianos de los cuentos de los niños y niñas: princesas, superhéroes, dragones, brujas, etc.

Es así que luego de trabajar con diferentes cuentos y personajes se planteó un proceso de construcción de un cuento entre todo el grupo, pudiendo los niños y niñas caracterizar los personajes y establecer las relaciones entre ellos. Así surgen diferentes personajes: la princesa que se salva sola y tira rayos de pedos, la loba que antes era lobo y que está enamorada de la abuela, etc.

En el caso 3, el juego, la creatividad y la imaginación atraviesan todo el acto educativo. Sin dudas, generar un proyecto pedagógico, para un grupo de edad de 4 y 5 años, presentaba un riesgo. Lo que los educadores del Kinder Club ACIC llamamos “lxs pibxs te voltearon la actividad”, ya que por la temática propuesta por los docentes podíamos encontrarnos rápidamente con aburrimiento y negación a pensar en algo que a esa edad parece lejano. La complicidad con la serie televisiva protagonizada por Zamba, sin dudas fue parte del éxito, pero la confianza en lo lúdico y la creatividad de los niños fue determinante.

En el caso 4, el cuento se constituyó en un dispositivo lúdico pedagógico, con gran potencial transformador ya que permitió visibilizar, reflexionar y cuestionar con los niños y las niñas cuáles son los roles construidos para los géneros en la sociedad en la que vivimos.

Ante la propuesta de modificar esos roles en el cuento mismo, el juego otorga la posibilidad de resignificación de la realidad, en este caso específico deconstruyendo los roles de género, con niños y niñas de muy pequeña edad. Esto no hubiese sido posible si no se realizaba a través del lenguaje propio de los/as niños/as, es decir los roles de género proyectados en personajes y construidos en cuentos que ellos leen constantemente.

Tanto Zamba y la “máquina del tiempo”, como la reconstrucción de los cuentos y sus nuevos personajes permitieron crear una nueva realidad que transgredía ciertas “normas” de narrar la historia de modo clásico. Es esto una representación de la sociedad que busca formar parte del juego como lugar de transformación, dando la posibilidad de pensar que la sociedad no es algo estático, sino que el orden social es contingente y que son ellos mismos, niños, niñas, maestros y maestras sujetos capaces de modificarla. Retomando los planteos del Colectivo La Mancha, consideramos que “a través de la oportunidad privilegiada que nos ofrece jugar para mirar con otras lógicas la realidad, podemos comprenderla utilizando nuestras dimensiones, integrando la razón con el cuerpo, con la emoción; construyendo un saber “sentiludopensante”, afinando nuestra mirada lúcida, encontrando nuevas preguntas a viejas respuestas” (Colectivo La Mancha).

Es aquí donde hacemos gran hincapié en el juego como “un potencial pedagógico contrahegemónico […] como una actividad transformadora de la sociedad y sus integrantes” (Usandivares, 2016:7). Lo lúdico permite ejercer la libertad, tanto individual como colectivamente, sentir, imaginar, crear, apropiarse de los haceres y de las cosas, basadas en el respeto a sí mismo y a los que le rodean (Cahlita y Ziperovich, 2009).

A pesar de esta búsqueda conceptual, no son pocas las situaciones en que desarrollar ciertos dispositivos o actividades lleva un tiempo considerable de planificación, utilización de materiales y de reflexión sobre los objetivos que se quiere lograr. Disponer toda una actividad, y suponer lo que puede pasar utilizando tal o cual estímulo refuerza la idea de una educación problematizadora radicalmente, aunque supone un desafío para quien pretende encarnarla. Para el educador proponer dinámicas de competencia, juegos clásicos deportivos y/o pre-deportivos siempre es una herramienta al alcance de la mano, y hasta muchas veces relegan hasta los juegos modificados o juegos cooperativos.

El proyecto pedagógico del Kinder Club ACIC, de un tiempo a esta parte, realiza esfuerzos para imponer cierta estética en los juegos, con muchos colores, construcción de escenarios de juegos muy atractivos a la vista del que juega, sin renunciar a cierta “fineza” en ciertos detalles como pueden ser música de fondo, un sonido o un aroma.

Algunas reflexiones sin ánimos de concluir…

Es en base a lo expuesto, que la experiencia educativa del Kinder Club ACIC, y su configuración reciente, se ve atravesada por un repensar constante. Tanto nuestras acciones como nuestras propuestas, representan una realidad dinámica y que no resulta ajena, y es por eso que nos permitimos transformarnos con ella. La constante formación y recreación de nuestra práctica es algo constitutivo de la actividad, ya que los elementos principales en los cuales circunscribimos la propuesta educativa tienen la característica de una reflexión y

formación continua sobre el rol del educando, las interacciones y la disposición del cuerpo para llevar adelante la tarea.

Reconocemos en el juego y en la educación popular, potencialidades políticas y pedagógicas para transformar aquellos aspectos de la realidad que nos disgustan, y reforzar aquellos que nos unen y humanizan. La posibilidad de ejercitar estas dinámicas requiere en la previa una reflexión crítica y desear una educación orientada a la práctica de la libertad. Como lo hace Graciela Scheines (1998): el juego requiere tanto del caos como del orden, de lo lleno y lo vacío, destruir y fundar, desarmar y armar. Requerimos reencontrarnos con nuestra capacidad para asumir estas díadas en su plenitud.

Apostamos a la educación porque queremos transformar la realidad en la que vivimos y porque consideramos que es a través de ella que se puede construir una ciudadanía democrática y participativa. Y al hablar de construir ciudadanía lo hacemos desde nuestro lugar de educadores, quienes nos construimos como ciudadanos a diario, como así también a los educandos. Y volviendo al paradigma de protagonismo infantil y a los postulados de Freire, los niños y niñas no son futuros agentes de la sociedad, sino que desde que nacen son agentes válidos, con propuestas, con aportes, con posibilidad de transformación. Es así que desde el Kinder Club apostamos en una educación que promueva la integralidad de los derechos, de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

Invitamos a cada educador y educadora a convivir con las tensiones que implica la práctica pedagógica para la libertad, y animarse a llevar a cada espacio educativo que transiten alguno de estos conceptos que compartimos, que no traen la solución definitiva pero que ciertamente proponen algo nuevo, algo para inventar o errar.

Bibliografía

Alfageme, E., Cantos, R., & Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Imhoff, D. y Brussino, S. (2012) Socialización política: aproximaciones teóricas y empíricas. Ficha de cátedra. Disponible en: https://psychepolitica.files.wordpress.com/2012/05/1-imhoff-y-brussino.pdf

Imhoff, Marasca, Marasca y Rodriguez; 2011:22

Scheines, G. (1998) Juegos Inocentes, Juegos Terribles. Ed. Espíritu Guerrero (Argentina-2017)

Usandivares, C., Lopéz, M. E., Mingorance, F., & Serra Jerez, R. (2016). Los niños como sujetos obedientes. Los niños como sujetos políticos. Las representaciones de las futuras docentes en un espacio de socialización política de la infancia. Educación, Formación e Investigación., 2(4)

Ziperovich, P. (2005). Juego y creatividad en la escuela. Educando ediciones. Colección “Vida

del Aula”.
Ziperovich, P. C., & Chalita, R. I. (2009). La recreación, un espacio múltiple e integrador para educar en, desde y más allá de la escuela. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, 12(1).

Otras fuentes consultadas:
Página oficial del Colectivo La Mancha (Uruguay)
http://www.mancha.org.uy/#!/-en-un-lugar-de-la-mancha/