

# **Interculturalidad e infancias. Aportes desde el análisis de una experiencia educativa: contextos culturales, juego, propuestas, voces y gestos de la corporalidad.**

Castiglioni, María Alejandra.

Cita:

Castiglioni, María Alejandra (2018). *Interculturalidad e infancias. Aportes desde el análisis de una experiencia educativa: contextos culturales, juego, propuestas, voces y gestos de la corporalidad. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/18>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etvU/tMn>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*



**INTERCULTURALIDAD E INFANCIAS**  
**APORTES DESDE EL ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA:**  
**CONTEXTOS CULTURALES, JUEGO, PROPUESTAS, VOCES Y GESTOS DE LA**  
**CORPORALIDAD**

Mg. María Alejandra Castiglioni

Organización Mundial para la Educación Preescolar

**Resumen**

Se presenta el análisis de una propuesta pedagógica para nivel inicial inscripta en la educación intercultural. Se indagó en el contexto socio-cultural y sus transformaciones, la corporalidad infantil y sus relatos -como descriptores de la experiencia- y las prácticas educativas integrando distintos campos teóricos, la Sociología y Análisis cultural, la Educación y la Antropología del cuerpo.

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

En cuanto a 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.

Se confirma la centralidad de la infancia y la educación como espacios privilegiados para la transformación, referenciando culturas y recuperando la voz de lxs niñxs como sujetos de derecho y productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

## **Introducción**

Este trabajo pretende compartir aportes y conclusiones surgidas de la indagación efectuada para 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 en la ciudad de Buenos Aires, República Argentina.

El caso refiere al Programa Lazos Comunitarios, una propuesta educativa para el nivel inicial, inscripta en la educación intercultural situado en la ciudad de Buenos Aires.

Se analizó el contexto cultural, histórico y social y sus transformaciones, las propuestas de juego, las voces y los gestos de la corporalidad infantil y sus relatos -en tanto descriptores de la experiencia- más las prácticas educativas, integrando distintas teorías y aspectos metodológicos con la intención de aportar al campo de la educación intercultural crítica para la primera infancia.

Los debates de estas Jornadas permiten confirmar que la particularidad de la investigación radica en abordar un espacio de vacancia como lo es la pedagogía intercultural crítica aplicada a la propuesta educativa para nivel inicial y en especial, observarlo desde la perspectiva de corporalidad considerando que todo proceso de producción de conocimiento y transformación social se aloja en el espacio de los cuerpos -desde y hacia ellos- y se desenvuelve en la interfaz que entre ellos se establece, es decir habitando una dimensión eminentemente relacional donde erupcionan fricciones y transformaciones.

Por su parte, este abordaje se ve acentuado en función del segmento etario indagado, considerando su particular modo de ser en el mundo, cuestionando los discursos preestablecidos, explorando su entorno, vivenciando sus contextos, resignificando valores culturales heredados mientras generan saberes que parten de la experiencia corporal y se inscriben en ella.

## **Estrategia teórico-metodológica**

La investigación realizada se inscribe en los estudios del campo de la Educación, de la Antropología del cuerpo, la Sociología y el Análisis Cultural.

Entiendo la infancia como una categoría social e histórica atravesada por una multiplicidad de variables altamente complejas; y en este sentido, encuentro enriquecedor analizar su integralidad desde distintas perspectivas y recorridos. Algo similar sucede con el hecho educativo, en tanto multidimensional y también, complejo. Las características mencionadas acerca de las infancias y la experiencia educativa ameritan, desde mi perspectiva, un abordaje integral que permita poner en diálogo miradas derivadas de distintos campos teóricos.

Asimismo, mis recorridos como Gestora Cultural (IDAES-UNSAM) y desde la formación para la maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, junto a la labor profesional como educadora por más de dos décadas y el desempeño en el ámbito de la danza, se entrelazan experiencias y saberes que imprimen y justifican una perspectiva de análisis también integradora, por sí misma.

La metodología utilizada fue cualitativa, basada en observación participante / participación observante, entrevistas dirigidas y semiestructuradas, registro de juegos y actividades grupales realizadas en las instituciones educativas involucradas durante tres cuatrimestres de dos ciclos lectivos sucesivos.

Para analizar el recorte de la realidad observada se consideraron datos macrosociales, microsociales y mesoeducativos. En cuanto a los primeros, y en lo que respecta al nivel inicial en tanto ámbito del mencionado trabajo, existen en la Argentina 4 millones de niños en edad de asistir a una institución educativa del nivel (aproximadamente el 10% de la población) y el 60% de ellos, de entre 3 y 5 años, lo hace. En particular, y dada su obligatoriedad, el 96,3% de la población total del país asiste a la sala de 5 años siendo algo mayor el índice en la ciudad de Buenos Aires (asciende al 97,9%). El nivel enfrenta diversos desafíos, entre ellos, el financiamiento, bajos presupuestos, el diseño e implementación de políticas inclusivas y la cantidad y calidad de recursos para hacer frente a las demandas demográficas.

La investigación que realicé se centró en dos instituciones inscriptas en el área de gestión privada de la ciudad de Buenos Aires. El mismo, actualmente ha mostrado una

fuerte expansión frente al retraimiento del sector estatal superándolo en su matrícula. Por su parte, la gestión de la diversidad en los dos ámbitos es muy diferente, pero dada su profundidad este tema justificaría otro análisis.

En el caso de los datos microsociales, se ha indagado en la sociedad barrial donde ambas instituciones educativas se sitúan y en los procesos históricos referidos a ellas. Asimismo, se examinaron las relaciones, hábitos, prácticas, modalidades de interacción y comunicación, gestualidades, actitudes corporales percibidas en el campo.

En cuanto a los mesoeducativos, refieren al análisis de los fundamentos del Programa, sus progresivas transformaciones ligadas con: la planificación, el cronograma, las prácticas, evaluación, seguimiento, participación de docentes y niños y comunicación en medios, así como la articulación de sus contenidos con el diseño curricular vigente y los NAP. Me dispuse a conocer significados, perspectivas de docentes y niños desde sus relatos para interpretar las experiencias relevadas en el trabajo de campo, incluso atendiendo a mi propia subjetividad para considerar aspectos no previstos (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 observados<sup>1</sup>. En cualquier caso, las autoridades han dejado expresa constancia de autorización para la publicación de los datos que aquí se desarrollan.

### **Caso de estudio: Programa Lazos Comunitarios**

El programa reunió dos grupos de niños de 5 años, alumnos de dos instituciones educativas del ámbito privado 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 niños, docentes y familias, desarrollando actividades planificadas a lo largo del ciclo lectivo en las que se compartieron (con frecuencia mensual, alternando su desarrollo en una y en otra escuela) debates acerca de la diversidad y actividades a partir de la música, la danza, la literatura, los juegos tradicionales, el idioma, las comidas típicas, los símbolos patrios propios de cada comunidad y nacionales, entre otros contenidos.

---

<sup>1</sup> Lineamientos para el comportamiento ético en las Ciencias Sociales y Humanidades CONICET-COMITÉ DE ÉTICA (2006).

El Programa comenzó en el año 2011 -planteando fundamentaciones desde su creación y material para comunicarlás- 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 la gesta del programa, cabe destacar que su inicio refirió a la intención de incluir niños con Síndrome de Down, virando 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, constitucionales, de género autopercebido, culturales, de clase, etc.), siendo que no son ellas en particular las que motivarían la exclusión sino la alteridad por sí misma, que pone en tensión nuestras propias representaciones y contornos.

El objetivo fundante ha sido operar en zonas de contacto, sosteniendo que las *“diferencias nos unen”* (registro de entrevista a una docente). Esto refiere a que los sujetos excluidos buscan horizontes compartidos para desmarcarse de la exotización (Citro, 2009). Esta decisión se enmarca en la necesidad de educar en y desde la cultura, lo que permite instalar la propuesta didáctica en forma contextualizada alojando las diferentes expresiones de la diversidad. Coincido con Olmos en que *“no hay educación sin cultura, simplemente porque ésta es la matriz, el marco, el contenido y el fin de todo proceso de formación humana”*. De este modo, como campo específico de la cultura ella se expresa como *“emergente de una cultura”* y las experiencias educativas observadas así lo demuestran (2003: 16).

Las propuestas didácticas planificadas se han orientado hacia la socialización del conocimiento, 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 ambos grupos escolares se han puesto en diálogo específicamente a partir de la corporalidad, en tanto la propuesta se ha centrado en las prácticas de taekwondo y rikudim, una técnica corporal y un género performático propios de cada

cultura. Además, han sostenido talleres de filosofía, meriendas, juego libre en el patio, actividades grupales de juego dramático, entre otras.

Las preguntas fueron multiplicándose en el trabajo etnográfico, surgiendo entre otras: ¿en qué medida la propuesta pedagógica seleccionada refleja la valoración y el respeto a la diversidad?, ¿Qué voces infantiles emergen y qué nos cuentan?, ¿Cuáles son reflejo de miradas adultocéntricas?, ¿Qué evidencian los gestos de la corporalidad infantil en la convivencia cultural?, ¿Cómo se disponen niñxs y adultxs al transitar una experiencia intercultural?, ¿Existen transformaciones? Y también, ¿cuáles son mis elaboraciones a partir de mi vivencia personal?

Así, me dispuse a conocer significados, perspectivas y definiciones de docentes y niñxs para interpretar los registros en el transcurso del trabajo de campo, incluyendo los derivados de mi propia experiencia en la participación observante (Szulc, 2009).

La pregunta “¿Qué lección pueden aprender los educadores?” formulada por McLaren (1990:15), resume algunas de mis inquietudes. A partir de ella prioricé la necesidad de analizar las voces y la materialidad de los gestos infantiles para aproximarme a sus representaciones e identificaciones y reflexionar acerca de la experiencia intercultural desde el niñx.

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.

### **Contexto cultural**

La investigación está situada en un contexto urbano, en el encuentro de culturas procedentes de dos movimientos migratorios derivados de distintos procesos socio-históricos en el marco de la argentinidad, establecidos en la cercanía geográfica de 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.

Las generaciones que sucedieron a ambos grupos de inmigrantes y permanecieron en el barrio preservando determinadas pautas culturales y religiosas, en un proceso que no

supone un regreso a antiguas prácticas, sino una resemantización situada en el plano de la dinámica intergeneracional establecida entre hijos y nietos.

Pensar en movimientos migratorios conlleva analizar el concepto de “tradición” y sus diferentes usos (Fischman, 2006). En las oposiciones religioso/laico y moderno/tradicional, surge una primera acepción implícita mencionada por las docentes entrevistadas y que en la observación de los grupos remite a la resignificación de sus prácticas en el marco de la transculturación. 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.

Al respecto, 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, según Novaro (2011), se visibiliza como una población en movimiento, con una particular dinámica y transformaciones derivadas de la interrelación existente entre los diversos grupos y actores sociales y ella, convirtiéndose en espacio privilegiado para entramar significados provenientes de distintos contextos. La permeabilidad del espacio escolar habilita estos intercambios y en el nivel inicial particularmente, la interconexión entre los distintos actores sociales se potencia por dos razones: la verbalización y presencia de relatos familiares por parte de lxs niñxs, la disponibilidad, curiosidad y cuestionamiento constante de los saberes propios y de los otros; la otra, se refiere a la presencia concreta de las familias y sus integrantes (abuelos, tíos, padres o hermanos) en la cotidianeidad escolar, presencia que irá diluyéndose a medida que avancen los recorridos en el sistema educativo.

En las prácticas pedagógicas y lúdicas observadas han emergido gestos y disposiciones corporales (en niñxs y adultos), 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 generando intercambios donde lxs niñxs se desenvuelven, son contenidos en ellos y los arraigan a su comunidad. Mientras, ellxs exploran, se apropian y resignifican gestos, posibilitando la persistencia de los valores culturales de origen.



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

Considero que en el caso de las comunidades descritas, 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 étnica mientras que en el caso judío deriva de una tradición religioso-cultural. En este caso, tal como Fischman (2006) considera, 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).

### **¿Perspectiva multicultural o intercultural?**

La Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 presenta una perspectiva amplia e inclusiva y expresa la intención de “asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales” (Art. 11). Para concretar esa finalidad, y atendiendo a los niños como sujetos plenos de derecho, seres de transformación y no de adaptación, se prevén distintas modalidades entre las que se encuentra la destinada a la Educación Intercultural Bilingüe. Si bien es altamente significativo contar en nuestro ordenamiento jurídico un capítulo dedicado a ella, considero que el abordaje intercultural excede el campo del bilingüismo ya que comprende un gran abanico de diferencias y categorías sociales tales como la nacionalidad, etnia, autopercepción de género, religión, estructuras de poder, clase social, entre otras.

En principio, la interculturalidad se diferencia de la multiculturalidad debido a variadas razones históricas, geográficas y fundamentalmente conceptuales. Según García Canclini (2004), mientras que la primera construye la convivencia como espacio propicio para la transformación social, la multiculturalidad refiere a un dato de la realidad y en la coexistencia plural, disimula conflictos y tensiones.

Al respecto, tomo la distinción establecida entre la convivencia en la diversidad cultural y la coexistencia entre culturas. Según el autor citado anteriormente, la convivencia se convierte en oportunidad de aprendizajes en tanto conlleva a la confrontación y entrelazamiento que sucede cuando los grupos alojan relaciones e intercambios.

Ambos procesos involucran dos modos de producción de lo social en donde lo multicultural supone la aceptación de lo heterogéneo, mientras que lo intercultural “implica que los diferentes son lo que son en relaciones de negociación, conflicto y préstamo recíprocos” (Ibíd; 2004: 15).

### **Fundamentos teóricos**

Desde el campo de la Educación, sabemos que la experiencia educativa se estructura integrando fundamentos pedagógicos y líneas didácticas, articulando procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizados. Para Malajovich, el aprendizaje se entiende como una construcción propia de cada sujeto situado en un “proceso interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural” (2006: 107). Podemos pensar que nuestra vivencia se hace más tangible en el plano de la enseñanza que en el plano de los aprendizajes infantiles, en tanto se desenvuelven en espacios únicos y personales, impactados por sus propios recorridos y según la excepcionalidad de cada niño; situación que sin dudas, no impide nuestra necesaria problematización.

Los espacios educativos deben alojar las diversas culturas y contextos de las infancias como instancia imprescindible para el desarrollo de la autoestima, autonomía, confianza básica y conformación de la identidad, respetando singularidad e individualidad mientras se instala una propuesta pertinente y representativa para la producción del conocimiento en la interacción ya mencionada.

Estas consideraciones se fundamentan, inicialmente desde la perspectiva ética del educador pero se expresan insoslayablemente en el cuerpo jurídico que regula toda acción,

es decir, desde una perspectiva de derechos. Al respecto, nuestra Constitución Nacional insta al reconocimiento de la pluralidad cultural y étnica y de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos, la garantía acerca del respeto a la identidad, el derecho a la educación bilingüe e intercultural; la preservación del patrimonio natural y cultural y el libre derecho a enseñar y aprender.

En este aspecto, la Convención de los Derechos del Niño y la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206 se constituyen como herramientas ineludibles para promover la equidad en el campo educativo. De hecho, nuestra Ley de Educación Nacional expresa su consideración de todos los niños como “sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad” (Art. Nro. 20).

Del mismo modo, los diseños curriculares vigentes y los NAP abrevan en la necesidad de consolidar una propuesta equitativa en cuanto a oportunidades de acceso al conocimiento interpretando, además, particularidades territoriales.

A pesar de todo, la realidad evidencia –en muchas ocasiones- una distancia entre el corpus jurídico y la efectivización de los derechos de la infancia, lo que ubica a la escuela como institución privilegiada para el libre ejercicio y legitimación de los derechos culturales y educativos, constituyéndose en un espacio de construcción y ejercicio de la ciudadanía.

Volviendo al campo de la Educación, y en cuanto a uno de sus ejes fundamentales, destaco la importancia del juego como práctica vital de los niños, como derecho de la infancia y como fenómeno cultural. Los escenarios destinados al juego alojan favorablemente los procesos para la construcción de la subjetividad infantil, visibilizando las tradiciones, referenciando los bienes culturales y evidenciando singularidades. Como experiencia formativa, en el marco de la interacción con el medio y con los otros, el juego permite poner en circulación saberes dentro de la estructura misma del juego y resignificarlos mientras “aparece lo identitario” (Enriz, 2014:30).

El juego permite aprehender la cultura y elaborar procesos significativos en el plano afectivo, social, cognitivo y motor, afianzando la integralidad de la propuesta educativa. De acuerdo con Huizinga, “el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va

acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” que en la vida corriente” (1968:8).

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

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

En cuanto a la corporalidad, que junto al juego plantea una díada insoslayable en la experiencia educativa intercultural, se constituye como otro potente espacio para el desarrollo infantil y la alfabetización cultural. En ella, el niño despliega sus singularidades, conoce las propias y las de los otros, legitimando la dinámica del acuerdo, desacuerdo y conflicto, imaginando, interpretando, conociendo e incidiendo sobre la realidad, construyendo aprendizajes actuales y facilitando los futuros.

En este sentido, el contenido de las voces infantiles y la materialidad de los gestos de la corporalidad, se constituyeron como descriptores fundamentales para la indagación y en ellos se descubrieron 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 situados en la interfaz que media entre los cuerpos dan cuenta de un modo de ser, de expresarse, de portar cultura mientras se desenvuelven los procesos de socialización, donde surge la posibilidad de resignificarla y apropiarla.

De este modo, observo que el espacio de la corporalidad en la infancia cobra particular importancia como descriptor, portador y constructor de cultura. Lo retomaré más adelante pero cabe destacar que la cultura se juega y se porta en nuestros cuerpos.

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 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.

La perspectiva intercultural crítica permite retomar estas consideraciones instalando el desafío de referenciar la heterogeneidad como patrimonio y reconocer respetuosamente la alteridad, cuestionando valoraciones desde la más temprana edad y capitalizando la

interpelación infantil, hacia la acción transformadora. Mientras esos procesos se desenvuelven, la historia se inscribe en nuestros cuerpos.

Por lo expuesto, la perspectiva intercultural constituye un “proyecto político que trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes” (Consejo Regional Indígena de Cauca, 2004:18).

El tercer campo teórico considerado para mi análisis refiere a la indagación acerca de los cuerpos en la experiencia educativa infantil y como portadores de cultura visibilizada a partir de los gestos de la corporalidad.

En este sentido, debo aclarar que no ha sido mi intención hacer del cuerpo un objeto de investigación sino indagar en la materialidad de la experiencia sensible, física y material que se pone en juego en los procesos de 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 central este espacio así como el modo en que ella interviene en el campo de la educación intercultural crítica.

Los cuerpos y sus gestos son buenos para pensar, es el espacio más primario donde se instala la emocionalidad, desde y hacia el cuerpo evoluciona nuestra experiencia emocional.

La diversidad se porta en nuestros cuerpos según estructuras culturales que cobran sentido en cada contexto, la distancia, el silencio, la dirección de la mirada, el abrazo, el tono muscular que usamos, la postura, el aroma, lo que se muestra, lo que oculta.

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).

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

Desde la sociología del cuerpo, la corporalidad humana es entendida como fenómeno social y cultural, materia simbólica, objeto de representaciones y de imaginarios. De acuerdo con Le Breton “vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal. La cartografía del cuerpo es el espacio del campo social” (2002:7). Tal como propone este autor, desde la más

temprana edad, la mirada, la voz, el contacto, el rechazo o el abrazo atraviesan la interfaz existente entre las distintas corporalidades, espacio donde se despliegan relaciones y se aloja la materialidad de los gestos y actitudes, las que dan sentido y pertenencia a nuestra individualidad. Vale recordar aquí las palabras de Foucault (1983:13) quien consideró que “el cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos”.

En el marco de este análisis, creo necesario referirme al concepto de percepción. Ésta puede ser considerada como una asociación de elementos sensitivos o como la captación de una figura sobre un fondo, es posible preguntarse cómo percibimos movimientos y objetos que poseen una individualidad ya dada y consistente pero se impregnan de fluctuaciones, conscientes e inconscientes, en cualquier caso activas en la percepción (Simondon, 2009: 345). Al respecto, surgen inquietudes en tanto en la impresión global que se encarna, subyacen interrogantes para distinguir las instancias que tanto para el observador como para el actor, otorgan potencia expresiva a los gestos captados. Estos últimos, habitando los espacios de indagación, crearon tramas situadas en la intersección de las prácticas educativas y las prácticas de la etnografía, renovando y tensionando apreciaciones en función de mis propias percepciones, a partir de la disponibilidad de mi corporalidad.

En cuanto a la implicación de la corporalidad, considero que en la experiencia educativa, los cuerpos infantiles se involucran junto al cuerpo del docente y en ambos casos sus intervenciones transmiten estructuras y representaciones del cuerpo basadas en ideas, elaboraciones y normativas culturales, las que en el caso adulto, inciden en la mediación pedagógica.

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 los docentes como de los niños que demostraron el orden establecido desde un cuerpo “representado” que orienta el deber ser y evidencia valoraciones especialmente relacionadas con la diversidad.

Los aportes pioneros de Marcel Mauss (1979 [1936]) expusieron esta cuestión. En sus palabras, “...todo lo que hacemos nos viene ordenado, mi postura sentada y mi voz, dan lugar a que ustedes me escuchen sentados y en silencio. Todos adoptamos una actitud permitida o no, natural o no, ya que atribuimos valores diferentes al hecho de mirar

fijamente, hecho que es símbolo de urbanidad en el ejército y de falta de educación en la vida normal” (1936:343).

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

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

En cuanto a la corporalidad en el nivel inicial, el cuerpo en movimiento permite la expresión y la comunicación de sensaciones, emociones y una forma de ser y estar muy propias de la infancia. Como ya he mencionado, a través del cuerpo se movilizan situaciones propias del mundo interno, historias personales y familiares que reflejan la pertenencia al contexto cultural y social; mediante el movimiento y a partir de la sensibilidad, los niños comprometen la totalidad de su ser (Jaritonsky, 2001).

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

Por lo expuesto, la perspectiva de análisis adoptada desde la antropología del cuerpo, observa las formas en que cada grupo etario y socio-cultural construye formas peculiares de la gestualidad, expresiones, técnicas corporales de la vida cotidiana, manifestaciones rituales y/o artísticas, disposiciones corporales, posturas, distancias y acercamientos que modulan la comunicación social y la imagen corporal (Mauss, 1979 [1936]; Merleau-Ponty, 1993 [1945]; Le Breton, 2002, 2008). Por su parte, otros autores han indagado en los modos en que el hombre construye su subjetividad a través de las relaciones que establece con el mundo en



función de cómo lo percibe, lo significa y lo valora (Foucault, 1977/1983; Vigostky, 1978; Bourdieu, 1991 [1980]).

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

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

### **El abordaje de la diversidad en la trama de los diálogos entre educación y cultura.**

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

Sabemos que en el campo educativo, paulatinamente, se desarrollaron grandes transformaciones a nivel regional e internacional en cuanto a la conceptualización de las diferencias y en su abordaje. En los inicios del siglo XX la intencionalidad pedagógica tendía a edulcorar e invisibilizar las particularidades de cada cultura según el prestigio autopercibido de mayorías dominantes para homogeneizar las diferencias y así consolidar el naciente y único ciudadano de los nuevos Estados-Nación. Actualmente, y en contraposición a ello, se pretende valorar las diferencias como parte de un patrimonio heterogéneo cuestionando hegemonías (García Canclini, 2004). Esto no impide que desde el curriculum oculto, se presentifiquen cotidianamente.

Dichas transformaciones, no sólo impactan en las estrategias de enseñanza y el aprendizaje, sino que también definen la imbricación entre educación, cultura y sociedad. No obstante, han persistido -y persisten- resistencias a adecuar los formatos educativos a

nuevos escenarios y configuraciones sociales no convencionales, lo que plantea por sí mismo un espacio para nuevos cuestionamientos y transformaciones.

### **Principales resultados.**

Los hallazgos más significativos de esta investigación se han corporizado en la voz y los gestos de lxs niñxs que participaron en este proceso y en el registro de entrevistas con los educadores.

Los diálogos más significativos -registrados en el trabajo de campo- están integrados a la tesis que puede ser consultada en el Repositorio de Tesis de IDAES-UNSAM pero el que a continuación transcribo, condensa varios de los conceptos expresados en este trabajo. A saber:

Docente: -¿Somos distintos de los otros?

Varixs niñxs: -¡Si, todos!

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

Niños:

-Alegría.

-Vergüenza.

- Me dan ganas de llorar.

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

Niños:

- Ahí sentimos temor.

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

Docente: -¿En qué somos diferentes?

Niños:

- Tenemos distinto pelo. Algunos usamos anteojos.

-Yo no soy diferente.

- Es feo no tener nada diferente.

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

- Distintos amigos, distinta ropa.

- Distintas maneras de pensar.

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

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

(Notas de observación. Junio, 2016)

Las percepciones y representaciones de la diversidad, 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 y con lo sagrado, se reflejan en la voz infantil.

De allí la importancia de educadores disponibles a alojar y legitimar la voz de todxs los niñxs para construir recorridos pedagógicos que con su intencionalidad nos permitan repensar el pensamiento crítico. En líneas generales, esta perspectiva debería fortalecerse en las instancias de formación docente atendiendo a un mundo cada vez más cambiante y dinámico en función de 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 realidades de las cuales lxs niñxs son protagonistas y testigos.

## **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 lo son, etnia, nacionalidad, género autopercebido, sexo, edad, clase, configuraciones familiares, estructuras de poder y subalternidad, etc. Por su parte, todas ellas se inscriben en nuestros cuerpos, se encarnan en ellos.

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.

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, los niños desde su modo de ser en el mundo, cuestionan los discursos preestablecidos, exploran su entorno, vivencian sus contextos, resignifican valores culturales heredados, generando saberes que parten de la experiencia corporal y se inscriben en ella.

En tanto, las valoraciones de la otredad se encuentran impregnadas de improntas adultocentristas. Ellas mutan hacia la estigmatización y dado que ello no condice con la naturaleza misma, allí se abre el desafío y la oportunidad de construir nuevos reconocimientos hacia una sociedad más justa e inclusiva.

Finalmente, la apuesta a la educación intercultural crítica en términos de convivencia dista de la yuxtaposición multicultural en cuanto media la didáctica del nivel que reconoce recortes, secuencias y especialmente, procesos que capitalizan la negociación, el conflicto y el consenso como instancias de construcción de conocimiento.

Cabe analizar no sólo cómo patrimonializar la diversidad sino qué nos sucede con ella. Las instancias de formación docente deberían profundizar estas cuestiones, lo que implica un posicionamiento epistemológico y político que el educador debe alojar.

Por lo expuesto, respondiendo las preguntas citadas inicialmente y recuperando los intercambios entre los actores que participamos del panel y del resto de estas valiosas jornadas, 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 -en tanto ninguna idea se construye exclusivamente con la razón crítica sino con el deseo y la emoción- así como del juego, ambos como productores de conocimiento e instancias de apropiación y resignificación de bienes culturales, construyendo trayectos pedagógicos que permitan empoderar al niño como ciudadano intercultural, crítico y constructor de la equidad de las diferencias.

Finalmente, la investigación recupera la voz de lxs niñxs como sujetos de derecho desde el nacimiento y como productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

### Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre, *El sentido práctico*, Madrid, Taurus, 1991.

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

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

Consejo Regional Indígena de Cauca, “¿Qué pasaría si las escuelas...? 30 años de construcción de una educación propia”, Popayán, CRIC, 2004.

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

Enriz, Noelia, “Juego, concepto y ordenamiento de una práctica escurridiza” en *Espacios en blanco. Serie Indagaciones*. 2014. Nro. 24 Junio (17-34) Disponible en [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1515-94852014000100003](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852014000100003) Consultado el 13/7/2017.

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

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

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

García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados*, Barcelona, Editorial Gedisa, 2004.

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

Jaritonsky, Perla, *Taller de Expresión Corporal en el Nivel Inicial Trayecto de Formación. Aportes para el debate curricular*, C.A.B.A, 2001.

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

Karsenti, Bruno, “Técnicas del cuerpo y normas sociales” En *Revista Impetus*, vol 78, pp. 79-84, 2011.

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

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

Mauss, Marcel, *Sociología y Antropología, Sexta Parte: Técnicas y Movimientos corporales*, Madrid, Editorial Técnos, 1979 (1936).

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

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

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

Szulc, Andrea, Hecht Ana Carolina, Hernández M. Celeste, Leavy Pia, Varela Melina, Verón Lorena, Enriz Noelia y Hellemeyer María. "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, 2009.

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

Censo Nacional de Población, hogares y viviendas del INDEC. 2010.

Ley de Educación Nacional Nro. 26.206. República Argentina. 2006.