



10º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA HOY: TENSIONES Y PERSPECTIVAS

5, 6 y 7 de Mayo 2017 - CABA
encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



SALA 5 Coordina: MARCELA BIANCHI

“¿Cuento o historia verdadera? Una experiencia de escritura de cuento al dictado de los niños en sala de 5 años”. María Rosana Barbosa y Sandra Carina Sione. Paraná, Entre Ríos-Argentina.

“Conectar ser, para criar”. Norma Alejandra Coronel y Alicia Daniela Quiñones. Jardín Maternal nº 4. General Roca, Río Negro -Argentina.

“Conocimientos y prácticas frente a la inclusión de niños y niñas en primera infancia en los hogares infantiles del ICBF: los retos de una política pública en el marco de la atención integral”. Yuly Andrea López Murcia y Leidy Carolina Cuervo. El Pital y Neiva, Huila-Colombia.

“Cuidar a nuestros animales es cuidar el planeta: Convivencia responsable con animales de compañía”. Mercedes Iacoviello. Proyecto Salta Violeta. CABA-Argentina.

“El Patio como espacio de juego en la Primera Infancia”. María Laura Sánchez y Miriam Weisz. Florida Day School. Florida, Vicente López, Buenos Aires-Argentina.

“Buenas prácticas en la Educación Inicial, desde la perspectiva de los equipos docentes. Un estudio exploratorio”. Nora Inés Grinovero. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER. Paraná, Entre Ríos-Argentina.

¿Cuento o historia verdadera? Una experiencia de escritura de cuento al dictado de los niños en sala de 5 años

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos
Sandra Carina Sione, María Rosana Barbosa

Exposición

I.Contextualización de la experiencia: Institución, destinatarios, planificación.

II.Descripción de la experiencia: el paso a paso de dos jornadas.

III.De la escritura de la experiencia a la reflexión: algunos aspectos relevantes.

IV.Cierre.

I-Contextualización de la experiencia

•**Institución:** Escuela Normal “José María Torres”, Paraná, Entre Ríos.

•**Destinatarios:** sala de cinco.

•**Planificación:** una secuencia en el marco del proyecto anual de “Lengua”, diseñado en base a proyectos de años previos, revisado y actualizado con Pares docentes.

Esta experiencia fue registrada y analizada en el marco de un proyecto de investigación denominado “Estudio de Buenas prácticas en Jardines de Infantes de Paraná y Paraná Campaña”. (FHAyCS-UADER). Es parte de una propuesta de la Red Universitaria de Educación Infantil (REDUEI).

II. Descripción de la experiencia: el paso a paso de dos jornadas.

El foco es diferenciar las partes (estructura) de los cuentos, y participar de una situación de escritura de cuento.

La Docente dedica **dos jornadas:**

I.En la primera, trabajan sobre el reconocimiento de los elementos propios de la narración (estructura y elementos).

II.En la segunda, propone la escritura de un cuento que escribe al dictado de los niños.

A continuación describiremos cada una.

Primera Jornada

a-Diferencian cuento de historia verdadera.

b-Dialogan acerca de:

-características de los cuentos

-personajes típicos, y sus características

-lugar y tiempo donde suelen desarrollarse las historias

c-Ejemplifican los elementos de la narración re-narrando colectivamente “Blancanieves”.

d-Exploran un recurso: dos cubos con imágenes en cada una de sus caras que serán considerados personajes y lugares. El mismo será utilizado en la próxima jornada.

Primera jornada

Mientras conversan, la Docente registra en afiche una síntesis.

Mientras escribe, dice en voz alta lo que está escribiendo. La palabra circula alternadamente en la clase.

La Docente se asegura de que todos puedan ser escuchados y escuchar; se dirige a cada niño por su nombre, escucha lo que aporta, lo retoma, reformula.

Pregunta, pide más información cada vez que es necesario.

Primera jornada: dos ejemplos

Ejemplo 1. Qué caracteriza a los cuentos:

“son para hacer dormir (...) me hace soñar (...) los leen las mamás (...) son historias imaginarias”. Una de las niñas aporta: “un cuento es una historia que alguien escribe” y continúa su intervención aludiendo al proceso de elaboración de libros y al destino final.

Ejemplo 2. Personajes:

“princesas y príncipes (...) aviones, dinosaurios (...) superhéroes (...) hadas (...) caperucita roja (...) lobos”, y “vampiros (...) zombies (...) la llorona (...) payasos”.

Segunda jornada: escritura de cuento

Apelan a los “dados” una vez más. Eligen dos personajes (un nene y una nena), un escenario (un bosque), dos inicios “Había una vez / hace mucho mucho tiempo”, un conflicto (se perdieron).

La elección de cada elemento tiene lugar entre acalorados intercambios en los que se disputan los conflictos y resoluciones posibles.

La Docente interviene, media, retoma, pide ampliaciones hasta lograr el consenso. Escribe al dictado de los niños y dice en voz alta lo que va escribiendo. Relee en numerosas circunstancias.

Segunda jornada: un ejemplo

D: Atención, dice Malena que estos nenes se encontraron con unos enanitos que les dieron muchas golosinas. Lo pongo, lo pongo. A ver cómo queda. Había una vez hace mucho tiempo un nene y una nena en el bosque. Estos nenes iban caminando y se perdieron. De pronto... ¿les parece?

N: ¡Sí!

N: Un dragón.

D: De pronto... un dragón, no. ¿Qué pasó de pronto? ¿Se encontraron con quién?

Ns: Con unos enanitos.

D: ...se encontraron con...

N: ...un lobo...

N: ...unos enanitos, unos enanitos que les dieron muchas golosinas...

D:... con unos enanitos que les dieron muchas golosinas... ¿Cuántos eran?

N: Cuarenta.

III- De la escritura de la experiencia a la reflexión: algunos aspectos relevantes

Aspectos destacados de la práctica:

a.en relación con curriculum vigente (NAP y Lineamientos Curriculares de Entre Ríos).

b. vincula saberes y experiencias en torno al género cuento, los elementos de la narración y la escritura al dictado de los niños.

a- Práctica en relación con NAP y LC

La experiencia refiere a “la escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente” (2004: 19).

La trama didáctica ha puesto en juego “la exploración de las posibilidades de representación y comunicación que ofrecen la lengua oral y escrita” (NAP, 2004: 19): en ambas jornadas la escritura está presente como “herramienta que medie las actividades” (LCEI, 2008: 148).

b- práctica que expone el dominio del género narrativo

Los niños han logrado colectivamente, y con el andamiaje de la Docente, un relato de ficción que combina elementos propios de ficciones ya conocidas por ellos (bosque, enanitos, dos niños que se pierden, reencuentro con sus padres) y otros, fruto de su conocimiento del mundo (golosinas, dolor de panza, remedio).

La lectura frecuente de cuentos generó un horizonte común en la sala, y la reflexión sobre los elementos del cuento ha funcionado como modelo a seguir (Todorov, 1998; Colomer, 2010).

Dominio del género narrativo – ejemplo

Alguien explica (la categoría narrador está implícita, corresponde “omnisciente”)

a alguien una (sola)

historia (situada en un pasado remoto, “había una vez, hace mucho tiempo”)

de un personaje (de un nene y una nena, Lucía y Nacho; hacia el final se infiere que son hermanos) en un escenario (un bosque)

a quien le ocurre un conflicto (externo: se perdieron, se desconoce la causa)

que se desarrolla según relaciones de causa-efecto (como se perdieron en el bosque encontraron enanitos; los enanitos les dieron golosinas, Lucía comió muchas y le dolió la panza, la acostaron en una cama; a Lucía le dolió la panza, Nacho le dio jarabe, Lucía mejoró; encontraron a los padres, hicieron una fiesta)

y que se resuelve al final (con la desaparición del problema planteado: encontraron a sus padres).

Ver Colomer, 2010 (p. 21)

b- Práctica que genera situaciones de escritura al dictado de los niños

La Docente genera situaciones en las que escribe lo que dicen los niños.

Como adulto alfabetizado realiza un andamiaje que consiste en “hacer por el niño lo que éste todavía no puede realizar solo: escribir de forma convencional” (Borzzone et al., 2011:196).

Esta participación permite a los niños percibirse “como escritores y lectores y aprenden a dialogar con los textos que están construyendo” (p. 195).

Logros

Además de los descriptos anteriormente y en relación con los niños, es oportuno destacar:

- Trabajo en equipo: beneficios.
- Compartir la experiencia en el marco de estas jornadas.

“Conectar ser, para criar”

... encontrándonos por los senderos de la crianza.

El cuerpo es vínculo en el hacer y descubrir lúdico y promueve la comunicación con los demás.

Docentes del Jardín Maternal N°4 “ Ruca Rayen”-UnTER Río Negro

Nombres y Apellidos: Alicia Daniela Quiñones- Norma Alejandra Coronel

Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil:

- Los desafíos de la Educación de la Primera Infancia hoy.

Fundamentación:

Para criar un hijo se necesita una tribu, dice un proverbio africano. Y es así, actualmente el sistema de familias nucleares incita a que las madres estemos cada vez más solas en la toma de decisiones relacionadas con la crianza, tal vez influenciadas por mandatos sociales, o porque repetimos acciones sin darnos la oportunidad de saber si es lo que deseamos, lo que sentimos, si es la manera más beneficiosa, respetuosa para relacionarnos con nuestro hijos/as o para satisfacer sus necesidades; también nos refugiamos en Google ante las dudas; la visita al pediatra se convierte en el único espacio para poder hablar de nuestro hijos/a pequeño/a. ¿Cómo comenzamos a revertir esta situación?

Nosotras pensamos que es necesario conectarse con ese nuevo ser y con nosotras mismas, revisando los mitos en relación a la crianza, reflexionando acerca de nuestras actitudes, ya que actualmente hay patrones de conducta totalmente obsoletos, poco respetuosos y que sin embargo, son muy difíciles de modificar.

Algunos desarrollos teóricos proponen que durante la primera infancia se constituye la etapa fundante en la que se sientan las bases del desarrollo de la personalidad, se desarrollan las capacidades motoras y de aprendizaje, las relaciones afectivas y sociales. La siguiente cita lo expresa de esta manera:

“El niño aprende a organizar y significar sus experiencias, sensaciones, percepciones, emociones, pensamientos, a través de las experiencias vinculares y sociales como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y también como sujeto de conocimiento” (Diseño Curricular Nivel Inicial: Jardín Maternal)

Creemos que si se realiza este recorrido dentro del marco de una relación con el adulto, en un entorno que brinde seguridad y un medio que sea continente, permite el surgimiento de un sujeto autónomo, capaz de tomar decisiones, de actuar, crear, de ser.

Para que esto sea posible es imprescindible que la familia pueda tener la oportunidad de reflexionar, acerca de **“... ¿Qué hombre, y por lo tanto qué niño queremos ayudar a ser y a crecer?”** como nos dice Mirtha Chokler. No estableciendo juicios de valor sobre la crianza de los hija/os, pero sí creando un espacio de acompañamiento, contención, encuentro e intercambio y ofreciendo una mirada respetuosa en el encuentro adulto-niño/a. Estando presentes.

Buceando día a día...

En el año 2014 confluimos trabajando juntas, maestra y preceptora con la misma mirada, con la misma iniciativa y cargadas deseos, en la sala de 2 años con un grupo de niños/as y familias, abiertos a recibir nuestras propuestas de enseñanza; donde se ponía de manifiesto la alfabetización cultural en la trama cotidiana.

Y en la recreación de la cultura nos sucedían situaciones tales como:

Una abuela que venía todos los días a buscar a su nieto, compartía la merienda mientras contaba alguna breve historia, recordaba una receta de cocina; que luego traería para compartir... Poco a poco fue convirtiéndose en nuestra abuela, claro está todos la nombramos así amorosamente, los niños/as le pedían a veces, “abuela servime la leche”.

En la sala la música era ecléctica desde Tonolec, Mercedes Sosa, Piazzola...Gilda, Canticuenticos, kusturica, Ceratti, Dúo Karma, hasta música de rock roquense, las familias solían entrar y dar un bailecito, con pocos deseos de irse, preguntaban: qué música les podían ofrecer en el ambiente del hogar?.

Observábamos que las propuestas pedagógicas traspasaba el universo de la institución, no solo en la literatura o la música sino que la demanda se expandía a familias preguntando sobre resolución de problemáticas de otros niños/as, vecinos/as, sobrinos/as que no pertenecían a nuestra comunidad educativa.

La experiencia y enriquecimiento de un largo recorrido en la Educación Inicial, nos formaron - transformaron en militantes de la primera infancia, así es que nos encontramos un día sintiendo la necesidad de que estos conocimientos, esta crianza respetuosa en el desarrollo infantil se compartieran más allá de la cantidad acotada de las familias del jardín maternal y pudiéramos abrirnos a la comunidad, para que no quede reducido a tan pocas familias, porque sentimos que es un derecho de nacimiento.

“... amar concretamente a los hijos todos los días y todas las noches requiere comprender de dónde venimos...para entender las contradicciones profundas que sentimos cuando nuestros hijos pequeños nos demandan atención, presencia, conexión y amparo. Si nos sentimos desbordados o

exigidos, es urgente emprender un camino de conocimiento personal, haciéndonos cargo de las improntas básicas que tenemos grabadas bajo la falta de cuidado o de palabras [...] Ahora nos corresponde reconocer qué es lo que nos ha acontecido, para decidir qué haremos

hoy...” Laura Gutman.

Acompañándonos

“...así es que mientras los truenos se hacían escuchar, hojeando las viejas agendas comenzamos a recordar, y como dice Galeano “... recordar es volver a pasar por el corazón”

...esta buenísimo esto que nos está sucediendo, no puede ser que sea solo para unos pocos; pero por dónde empezamos, -viste que ahora Claudia, la tía de Fede, también se queda en la sala ? ; - el papá de Amparo me preguntó si era conveniente usar el andador, al final terminamos charlando del control de esfínteres.- Estoy pensando en algo que todos lo miren...el Face - dijimos riéndonos. Ese día hubo que aquietar la ideas que alborotadas gritaban por salir y esa quietud se volcó en la creación de una página de la conocida red virtual (FB) a la que llamamos **Conectar Ser, para Criar**; sabíamos muy bien de la necesidad de estar acompañadas y del alcance de una página de red social. Con algunos prejuicios, tímidamente, fuimos publicando textos, fotos, imágenes de artistas, música, cuentos y alguna poesía.

Pensando en los supuestos de una madre que a veces se siente sola, angustiada, llena de miedos, enérgica, que trabaja a diario, preocupada por los hijos/as; buscábamos información que le sirviera para su vida.

Por otra parte esta propuesta, nos mostraba ser relativamente eficaz, intuíamos la carencia de espacios de encuentros, de poder mirarnos a la cara, de poder ser empáticas. Que los abrazos y sonrisas sean reales.

Entonces nos pusimos en contacto con un espacio llamado Dulce Espera, donde se realizan cursos de pre-parto, que se encuentra en el centro de nuestra ciudad y a la que asisten madres-familias de todos los barrios. Con proyecto en mano y completamente decididas, allá fuimos con la propuesta que en un principio llamamos “taller de Crianza”, destinado a madres con sus hijo/a. Consistía en 6 encuentros de dos horas los sábados por la mañana. Natalia, la dueña del espacio, se puso a trabajar en la promoción de este encuentro que para nuestra sorpresa, y en menos de lo que imaginamos, se formó un grupo de 9 madres con sus niños, entre uno y dos años de edad. Natalia nos comenta que en la inscripción, las mamás no sabían muy bien en qué consistía, les gustaba la idea de asistir con los hijos/a, expresaban los deseos de juntarse con otras madres, otras manifiestan que necesitan ayuda...

Llegado el día del encuentro nos presentamos, relatamos un poco acerca de nuestras vidas, que somos madres, maestras, que nos dedicamos a la educación de la primera infancia, y que tal vez no siempre habíamos estado acompañadas en la crianza, las miradas empáticas enseguida se sintonizaron con las nuestras. Recordamos que habíamos preparado un ambiente afectivo y cálido que permitiese la confianza, para poder transitar con seguridad este camino, había un aroma a melisa propiciando un

ambiente agradable, todas las mujeres sentadas en ronda, en el piso tomaban la palabra relatando quienes eran, cómo se llamaba su hijo/a y por qué eligieron ese nombre para él/ella. Como lo habíamos planteado.

Tratando de desmitificar algunos conceptos de la maternidad, les propusimos seleccionar palabras que las identificara en esta instancia de sus vidas, a modo de nombrar las emociones que nos habitan. Palabras como: Angustia, Desamparo, Cansancio, Llanto, Amorosidad, Divinidad, Bendecida.

Sábado a sábado nos esperábamos con unos mates calentitos en el clima fresco del otoño, llegaban las madres con sus niños/as; siempre con algún comentario que nos invitaba a charlar; anoche no dormí! quería teta y se despertó muchísimas veces!; justo cuando salíamos se hizo caca y llegamos tarde; me surgió un viaje para visitar a la abuela y no sé cómo voy a hacer en el colectivo. Mirá lo que le regalaron!!!

Encuentro tras encuentro fuimos trabajando de manera coordinada con las familias tratando de dar respuesta a las necesidades y decimos con la familia porque al culminar los encuentros les ofrecíamos la posibilidad de abrir sus propios senderos y compartirlos con su entorno, actividades, a las que llamábamos risueñamente “tarea para el hogar” por ejemplo: poner en palabras las emociones, anticipar las actividades que se realizan:” Ahora te voy a cambiar el pañal”, organizar rutinas, mirarlos jugar en el piso sobre una mantitas, etc.

Cada encuentro era un reto constante de experimentación, que nos invitaba a liberarnos de antiguos patrones de crianza e íbamos construyendo redes de sostén; en medios de estos senderos, aún nos seguíamos interpelando: será suficiente? somos capaces? si solamente somos maestras? ...con esa sensación de limitaciones, como si ser maestra fuera fácil.

En nuestras charlas evaluativas podíamos ver situaciones o actitudes, de las madres con sus niños .sumado a los relatos de sus historias, que nos mostraban la necesidad de un mayor acercamiento; y de la intervención pedagógica. Por lo que dedicábamos un ratito más íntimo para reflexionar, repreguntar: ¿Por qué hago lo que hago? ¿Por qué elijo el carro en lugar del suelo? ¿Por qué quiero sacarle la teta de un día para el otro? ¿Por qué me enoja cuando llora?...

Fuimos estableciendo vínculos de confianza con los niños/as y así nos organizamos para hablar y cuidar de ellos. Con respeto y sin invadir, ofrecíamos objetos que les posibilitaran la exploración, la autonomía, algunos eran: tarros de diferentes tamaños, muñecos de tela blandos, aros , pelotas, pañuelos; mientras les contábamos a las mamás que brindar el espacio de juego podía ser una oportunidad de estar en contacto con sus hijo por unos minutos, conocerlos, en un espacio seguro y firme como lo es el piso ; esto causaba asombro y nos contaban; que usaban el carro para dejarlos jugando, y así el ida y vuelta de las conversaciones se extendían proponiendo nuevos temas.

A las mamás les gustaba ser escuchadas, realmente se sentían acompañadas; nos lo hacían saber, así nos lo decían en cada encuentro y era gratificante para nosotras esta relación que estábamos entablando; a veces usaban la página de Conectar ser, para hacernos algunas preguntas.

Al llegar al sexto encuentro algo en nosotras se había movlizado, cada una eligió transitar su sendero sabiendo que a cada paso una huella se imprimía en sus hijos/as, nosotras un tanto cansadas; porque pusimos nuestro cuerpo, nuestra energía, pero agradecidas y felices de habernos dado la oportunidad de este espacio.

Empoderadas nos sentimos, porque salimos de ahí con la certeza de que el conocimiento no se reduce al espacio físico de una institución educativa formal, sino que nosotras podíamos construir el conocimiento colectivamente.

...continuamos pasando las hojas de la agenda con mate de por medio ; el olor a dulce de membrillo inundaba la casa ; y sí! nos emocionamos al volver a leer las palabras de la mamá de Lorenzo, cuando en el relato nos cuenta que es psicóloga y que cuando le cuestionaron por qué hacía un taller, si ella tenía los conocimientos suficientes, respondió que quería sentirse acompañada, que ojalá todas las mamás tuvieran la oportunidad de sentirse sostenidas así evitaríamos quizás muchas medicalizaciones en la primera infancia.

Esta experiencia en Dulce Espera fue la punta de lanza para que al año siguiente presentáramos la idea del proyecto en la biblioteca Lucía Epullán, del Barrio Villa Obrera, que se encuentra en la periferia de nuestra ciudad.

En este tiempo en presente continuo, así nos encontramos, disponibles para ofrecer nuestra propuesta en espacios barriales, comunitarios; también seguimos en contacto con Natalia y con las familias que interactúan en la página de la red social.

Es cierto, vamos creando, descubriendo nuevos senderos...para seguir acompañándonos en la crianza. Conectar ser, para Criar.

Bibliografía de consulta:

- Colección de materiales pedagógicos. Documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. proyecto CAIE
- Diseño Curricular. Nivel Inicial, Jardín Maternal. Gobierno de Río Negro
- Notas de difusión sobre el desarrollo infantil del proyecto: No solo de pan viven los niños. Lic: Rosemberg.
- La maternidad y el encuentro con la propia sombra. Laura Gutman. Ed del Nuevo Extremo
- Puerperios y otras exploraciones del alma femenina. Laura Gutman. 2003 Ed del Nuevo Extremo

- La revolución de las madres. Laura Gutman 2008 Ed del Nuevo Extremo
- Biografía humana. Laura Gutman 2013 Ed del Nuevo Extremo
- Crianza, violencias invisibles y adicciones. Laura Gutman - 2006 del Nuevo Extremo
- Cuando es preciso ser padres. Ricardo Levy/ Lilian Banderas.
- ¿Qué es la autonomía desde la primera edad? Anna Tardos y Agnes Szanto
- Comer y dormir. Tomo 2. Judith Falk
- Los árboles no crecen tirando de las hojas. Miguel Hosffman Ed del Nuevo Extremo
- El desarrollo emocional del niño pequeño. Susana Maiqueira, 2007 Ed Novedades Educativas
- Del sostén a la trasgresión. Daniel Calmels. 2001 Ed Novedades Educativas
- Infancias del cuerpo, Daniel Calmels. Ed puerto creativo.
- Los límites un mensaje de cuidado. Claudia Gerteenhaber 2001
- Matrices de aprendizaje. Ana Quiroga.
- Desvelos de padres e hijos en la infancia y la adolescencia. Susana Muer y Noemí May. Emecé - 2008
- Los organizadores del desarrollo psicomotor, del mecanicismo a la psicomotricidad operativa. Mirtha Hebe Chokler - 1988
- Guía para los nuevos padres. Francis Rosemberg 2006
- Los orígenes del juego libre. Éva kálló. 2013
- Crianza y arte, la magia de aprender. Magdalena Fleitas – Grijalbo 2013.
- Criando hijos, creando personas. Alejandra Libenson. Ed Punto de lectura.
- El despertar al mundo de tu bebé. Chantal de Truchis. 2003 Ed Paidós
- Conflictos del alma infantil. Carl Jung, 2008. Ed Paidós

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS FRENTE A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN PRIMERA INFANCIA, EN LOS HOGARES INFANTILES DE ICBF: LOS RETOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL

Experiencia de Investigación en Curso

UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA HUILA-COLOMBIA

Autoras:

Leidy Carolina Cuervo

Licenciada En Pedagogía Infantil

Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad

Magister En Educación

Docente Universidad Surcolombiana (Neiva-Huila-Colombia)

caritocuervo2011@hotmail.com

Yuly Andrea López Murcia

Licenciada en Pedagogía Infantil

Magister En Educación y Cultura de Paz

Docente Colegio Nuestra Señora del Carmen (Neiva-Huila-Colombia)

peliroja_2712@hotmail.com

EJE TEMÁTICO: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil -Inclusión e Integración.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR-OMEP
C.A.B.A. -ARGENTINA
2017

CONOCIMIENTOS Y PRÁCTICAS FRENTE A LA INCLUSIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS EN PRIMERA INFANCIA, EN LOS HOGARES INFANTILES DE ICBF: LOS RETOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA EN EL MARCO DE LA ATENCIÓN INTEGRAL

Actualmente, el tema de la infancia Colombiana se ha convertido en una de los mayores retos del Gobierno, puesto que se ha dispuesto del compromiso jurídico, financiero, logístico, ético y social en el plano de inversión por la Primera Infancia, dado el alto sentido de significación social. Frente a los diversos argumentos que han sustentado la Política Nacional de Primera Infancia, se cree que la infancia no es el futuro del país, en sí misma, es el presente, en ese sentido proveer el desarrollo de los niños y niñas de cero a seis años, es asegurar un futuro con proyección para quienes tendrán el compromiso de proyectar un mejor país.

En ese sentido, se han orientado en el país, una serie de planes, programas, acciones y estrategias que han trascendido la inversión pública y privada, conducentes a la cualificación de la atención integral a la niñez, a través de procesos de formación dirigida a agentes educativos de primera infancia (madres comunitarias, cuidadores, docentes, psicólogos, equipo interdisciplinario y familias) en su esencia, el talento humano que guía los procesos de desarrollo infantil, así mismo, se ha invertido en infraestructura, adecuación de los espacios y dotación a los centros de focalización de población infantil vulnerable, Centros de Desarrollo Infantil (CDI), Hogares comunitarios de ICBF-HCB en todas sus modalidades de atención, gestión de instituciones públicas y privadas, seguridad alimentaria, mejoramiento de las rutas de atención, coordinación interinstitucional de los diversos sectores que garantizan el cuidado y protección de la niñez, a su vez, la promoción y difusión de la política hasta el acompañamiento familiar.

Las prácticas de inclusión y exclusión parten o tienen su raíz desde las representaciones sociales que se crean en los sujetos, los cuales aluden a factores como: los cambios socio-culturales que vienen

integrados por: la diversificación étnica, la alteración de la pirámide de edades, la pluralidad de formas de convivencia familiar, fuertes dificultades de articulación entre familia y empleo de calidad, los cambios económicos, la exclusión de sectores vulnerables, el fracaso escolar en la enseñanza pública de masas, la exclusión del acceso a la vivienda de amplios colectivos sociales, inmigraciones de desplazados por la violencia entre otros.

Frente al paradigma de la Inclusión en el departamento del Huila, se lleva a cabo un proyecto de modernización que se entiende como un proceso socioeconómico de industrialización y tecnificación, donde la inclusión social y educativa juega un papel esperanzador, en el sentido de que puede permitir superar los rezagos y disparidades acumuladas, satisfacer la creciente demanda de servicios educativos y elevar su calidad.

La Justificación

La articulación de políticas proceso de comprensión que implica, en primer lugar la movilización que se ha generado en torno a la articulación de la Política de Atención a la Primera Infancia, en segunda estancia, las diversas maneras de cómo la familia, las instituciones y las redes comunitarias generan acciones que inquieten el sentir y responsabilidad por la verdadera atención integral a la infancia Neivana, desde el enfoque de inclusión.

Una mirada hacia la reflexión crítica y consciente de las realidades que presentan las familias, las instituciones y comunidades, especialmente aquellas agencias que posibilitan el desarrollo de la niñez en la región, a la luz de las políticas públicas y los estándares de calidad, desde el principio de inclusión.

En ese orden de ideas, en el plan de gobierno del municipio de Neiva, que para el el 2019 compromete al municipio, a ser un territorio líder en la promoción y desarrollo de la política de primera infancia; que

sensibilicen la conciencia ciudadana sobre la importancia de garantizar los *derechos de los niños y niñas en espacios inclusivos* y relaciones dignas que permitan vivenciar el goce, la felicidad, el respeto, el afecto y su bienestar. Cuyo objetivo global se centra en garantizar la atención integral a las niñas y niños en primera infancia de la ciudad de Neiva, a través de la corresponsabilidad: estado-familia-sociedad, con el fin de asegurar el disfrute pleno de sus derechos.¹

No obstante, es cuestionable el establecer el grado de apropiación de la política pública de atención a la primera infancia con un enfoque de inclusión, en el marco de acciones que adelantan para fomentar el desarrollo integral, por lo tanto, urge una apremiada necesidad de fortalecer, reorientar y/o ratificar las orientaciones, directrices y acciones que se adelantan con este tipo de población, producto de los lineamientos de la Política de atención a la primera infancia desde el enfoque de inclusión. Si bien, se han direccionado acciones e inversión de capital técnico, material y humano, persisten espacios de desarrollo pocos favorables que velen por la integralidad del niño menor de seis años, se podría indicar que el niño y la niña en situación de discapacidad, son pocos visibles en el marco de la política, dada la poca priorización de acciones frente a los procesos de inclusión **lo que podría denominar «Los vacíos de una política»**

LOS OBJETIVOS

-OBJETIVOS GENERAL. Establecer los conocimientos y prácticas existentes en los agentes educativos sobre el proceso de inclusión de los niños y niñas en primera infancia con discapacidad, en la modalidad institucional ICBF, Unidades De Servicio (UDS) de la ciudad de Neiva.

¹ Plan de Atención Integral a La Primera Infancia Municipio Neiva. Mesa Municipal Primera Infancia. (ICBF, Secretaria de Salud, Secretara de Educación, Red Juntos, Asesoría de Unión Temporal Alianza por la Calidad y Permanencia)

-OBJETIVOS ESPECIFICOS. Identificar y describir los conocimientos existentes frente a la inclusión de los niños y niñas en primera infancia, en situación de discapacidad, en el ICBF, en las Unidades de Servicio (UDS).

- Determinar y caracterizar las prácticas de los Agentes Educativos (A E), en la intervención con población en Primera Infancia en situación de discapacidad de las Unidades de Servicio (UDS), para desarrollar un texto comprensivo de las relaciones de coherencia e incoherencia entre los conocimientos y las prácticas.
- Diseñar y proponer un proceso de formación a nivel de Diplomado, dirigido a los Agentes Educativos, en Primera Infancia con el propósito de cualificar el marco de los conocimientos y las prácticas, en beneficio de los niños y niñas en situación de discapacidad de las Unidades de Servicio (UDS).

-Contexto Internacional

Convención Mundial de los derechos de la infancia². La Convención sobre los Derechos del Niño se ha utilizado en todo el mundo para promover y proteger los derechos de la infancia. Desde su aprobación, en el mundo, se han producido avances considerables en el cumplimiento de los derechos de la infancia a la supervivencia, la salud y la educación, a través de la prestación de bienes y servicios esenciales; así como un reconocimiento cada vez mayor de la necesidad de establecer un entorno protector que defienda a los niños y niñas de la explotación, los malos tratos y la violencia.

Además de la Convención sobre Los Derechos del Niño, se resaltan dos foros internacionales de educación: la Conferencia de Jomtien en 1990 (PNUD, Banco Mundial y Unicef, 1990) y el Foro Mundial de Educación en Dakar (2000). En ellos se plantea la necesidad de la asistencia y el desarrollo

² Convención Derechos de los Niños - Unicef 1989.

de actividades orientadas a la primera infancia, acciones coinciden con las planteadas en la Cumbre Mundial a favor de la Infancia (Organización de Naciones Unidas, 1990). En el tema educativo la IX Cumbre Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos, 1999) recalca el reforzamiento a la educación inicial con el fin de favorecer el desempeño de los niños en grados posteriores y como factor de compensación en desigualdades³.

-Contexto Nacional. Desde el año 2006 Colombia ha trabajado en la construcción de políticas públicas que contribuyen a garantizar la atención integral (cuidado, atención, nutrición y educación inicial) de los niños y las niñas menores de seis años.

Parte de esta construcción, fue la formulación de los documentos CONPES 109 de 2006, (“Colombia por la primera infancia”), 115 de 2008 y 123 de 2009, en los que se hacen recomendaciones sobre responsabilidades y alcances de las instancias nacional y territorial para garantizar el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, acorde con lo establecido en el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006).

-Contexto Local⁴. En Neiva, la atención a la primera infancia se inició a través del Programa “**UN PACTO POR LA ATENCION A LA PRIMERA INFANCIA**” basado en programas específicos para los niños y niñas menores de 6 años, los cuales se vienen realizando con articulación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y el Ministerio de educación Nacional.

La Secretaria de Educación en el Marco de la Política de PRIMERA INFANCIA continua dando marcha firme a este compromiso, no solo liderando la mesa de primera infancia en el Consejo de Política Social, sino participando y apoyando las actividades y procesos programados por el MINISTERIO DE

³ Ministerio de Educación Nacional. (2012) Proceso de Formación dirigido a agentes educativos de la primera infancia, orientado a la cualificación del trabajo con familias, para el fortalecimiento de prácticas de cuidado y crianza y la promoción del desarrollo infantil.

⁴ Plan de Atención Integral a la Primera Infancia municipio Neiva.

EDUCACION y la Intersectorialidad que redunden en beneficio de los niños y niñas menores de 6 años, la intersectorialidad de los diferentes entes municipales y delegados a la Mesa de Primera Infancia nos permite socializar los planes de cada sector para la construcción del PLAN DE ATENCION INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA.

-Marco Referencial

La educación inicial y la educación preescolar. La diferencia de la educación inicial con la educación preescolar se hace a partir de los rumbos y sentidos que esta ha asumido históricamente. En el contexto colombiano, la educación preescolar hace parte del sistema educativo (de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994) y, en general, se ha concebido e institucionalizado en las prácticas mismas de los preescolares como el nivel preparatorio para la educación básica primaria; Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal.

En relación con su función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. Esta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los aspectos cognitivos. Esta definición de intencionalidades pedagógicas se fundamentan en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis, ente otros. Documento No. 20. MEN & ICBF (2014).

-Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad. Las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos. En la educación de la primera infancia es fundamental prestar atención a la potenciación del desarrollo integral de las niñas y los niños con discapacidad, teniendo en cuenta que sus pares son actores fundamentales en la promoción de aprendizajes y en el avance de su desarrollo. Es una responsabilidad de las maestras, los maestros y los agentes educativos propiciar una educación inclusiva que permita construir una generación de niñas y niños que conviven naturalmente con la diversidad. Documento No. 20. MEN & ICBF (2014)

Es importante destacar que la discapacidad no es una enfermedad ni tampoco determina limitaciones en el desarrollo humano de niñas y niños, se trata de una condición que configura, junto con las demás características de cada niña y cada niño, su ser singular e individual. Generalmente las limitaciones son de corte ambiental, pues no se cuenta con escenarios que favorezcan la accesibilidad y permanencia de niñas y niños en el entorno de educación inicial, o de tipo cultural, pues existen muchos imaginarios relacionados con lo que significa la discapacidad. Documento No. 20. MEN & ICBF (2014).

Enfoque ecológico de Bronfenbrenner, en la inclusión de niños y niñas con discapacidad en la etapa de la primera infancia. Bronfenbrenner (1987) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en

desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos.

El enfoque ecológico para la inclusión, es una perspectiva teórica a través de la cual se describe la forma en que el ser humano se desarrolla; su premisa fundamental plantea que el individuo evoluciona gracias a la interacción dinámica que establece con los escenarios en los que se desenvuelve a lo largo de toda su vida.

Sus fundamentos se encuentran en la Teoría de Sistemas Ecológicos de Bronfenbrenner (1987) que pondera la importancia de la relación del ser humano con el ambiente.

Sostiene que el enfoque ecológico es igual a la educación ocurre en ambientes naturales y contextuales de la vida diaria.

-RUTA METODOLÓGICA

Enfoque metodológico de la investigación. El desarrollo de la investigación se ha enmarcado dentro de un enfoque con mayor predominancia *CUALITATIVO*, de manera que posibilita el describir y analizar el marco de acciones que desarrollan los agentes educativos en primera infancia, que conducen al desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años, con los cuales intervienen.

Tipo de estudio. La modalidad metodológica que se adapta con mayor coherencia epistemológica al proyecto, es la *INVESTIGACIÓN-ETNOGRÁFICA* cuyo propósito principal permite identificar y analizar los conocimientos y prácticas existentes en los agentes educativos (jardineras o

cuidadoras) frente al proceso de inclusión de los niños y niñas en primera infancia, en situación de discapacidad y el marco de acciones que adelantan para fomentar el desarrollo integral de los niños y niñas de cero a seis años de la comuna ocho, con el propósito de cualificar su calidad de agente educativo en primera infancia.

Población de referencia. La población de referencia se constituirá mediante la participación de los diferentes agentes educativos (jardineras o cuidadores), auxiliares pedagógicos, equipo psicosocial, entre otros, de los hogares infantiles del municipio de Neiva.

-Resultados preliminares.

En materia de primera infancia en Neiva, se han orientado una serie de planes, programas, acciones y estrategias que han trascendido la inversión pública y privada, conducentes a la cualificación de la atención integral a la niñez, persistiendo una idea de asistencialidad al niño, en términos de cuidado, salud y nutrición, no un marco de acciones que trascienda los pilares de la educación inicial, a su vez, hay una marcada carencia de cualificación del talento humano en procesos de inclusión.

Ahora bien, es necesario analizar las dinámicas institucionales, el sentido ético y procedimental, con el cual se aborda el proceso de inclusión, en el marco de las políticas, discursos, lógicas y sensibilidad de los actores, además de su incidencia en la consolidación de niños y niñas como sujetos de derechos, en la premisa de atención integral desde el enfoque de inclusión.

Se visibiliza un alto índice de disfuncionalidad en las familias, negligencia, falta de aceptación ante la situación de discapacidad, poco establecimiento de las redes de apoyo y procesos terapéuticos y falta apropiación de las rutas de atención al menor en situación de discapacidad, finalmente, no se lleva a cabo procesos de seguimiento de los programas e instituciones, lo que indica la poca trazabilidad de la política y que se registren pocos niños y niñas con discapacidad que asisten a los hogares, debido a que sus padres prefieren dejarlos en casa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alzate Piedrahita, M. V. (2001). "*Concepciones e imágenes de la infancia*" en: Revista de Ciencias Humanas. No. 28 de 2001. Pp. 125-133.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Cognición y desarrollo humano*. España: Paidós.
- Documento No. 20. MEN & ICBF (2014) *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A. Bogotá, Colombia. ISBN9789586916257.
- Documento No. 21 MEN & ICBF (2014) *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El arte en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A. Bogotá, Colombia. ISBN9789586916271.
- Documento No. 22 MEN & ICBF (2014) *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El juego en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S.A. Bogotá, Colombia. ISBN 9789586916318.
- MEN (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. República de Colombia. Bogotá.
- MEN; MC & ICBF (2013) *Atención Integral: Prosperidad para la Primera Infancia. Estrategia de Siempre*. Bogotá Colombia.

Título: CUIDAR A NUESTROS ANIMALES ES CUIDAR EL PLANETA

Subtítulo: Convivencia responsable con animales de compañía

Institución: Proyecto Salta Violeta

Autora: Mercedes Iacoviello

Eje temático: La relación familia – escuela – comunidad.

1. Nombre de la experiencia:

**CUIDAR A NUESTROS ANIMALES
ES CUIDAR EL PLANETA:
Convivencia responsable con animales
de compañía**



2. Fundamentación de la experiencia.

Desde hace ya casi dos años, el proyecto educativo de habilidades caninas Salta Violeta colabora con la Municipalidad de Vicente López en una campaña de concientización sobre cuidado responsable de animales de compañía. La iniciativa surgió de los propios vecinos en los foros vecinales del Presupuesto Participativo del municipio, y la llevan adelante la Secretaría de Salud, por tratarse de un tema de salud pública, y la Secretaría de Educación, porque la actividad se desarrolla en las escuelas.

Visitamos con nuestro equipo de educadores caninos profesionales y perros entrenados escuelas e instituciones, con una actividad que combina juegos y habilidades caninas con una charla interactiva sobre cuidado responsable. Además de las visitas a las escuelas, desarrollamos una serie de videos protagonizados por nuestro elenco canino, y textos explicativos para que los maestros trabajen con los chicos. Todo el material educativo producido es de acceso público y está disponible en la plataforma educativa virtual Entramar en la sección “Cuidar a nuestros animales es cuidar el planeta”, para que lo aproveche cualquier escuela en cualquier lugar, dentro o fuera del país.

Este año estamos desarrollando una nueva propuesta titulada “Buenos Vecinos Caninos”. En este caso nos centraremos en la responsabilidad que significa pasear a los perros por calles y parques: mantener veredas y plazas limpias recogiendo la suciedad, llevar equipo de paseo responsable completo (correa, collar, chapita y bolsita) y dar tiempo a los perros de disfrutar del paseo para garantizar su equilibrio físico y emocional.

La visita de los perros es un motivador importante para los chicos y para sus maestros, pero no es “hora libre, llegaron los perros”. La propuesta plantea un trabajo en la institución (jardín de infantes, escuela, club, organización no gubernamental) previo y posterior a la presentación. Antes de la visita, trabajan en

el aula el material escrito y proyectan los videos. De esa manera, el tema ya está presente al momento de la actividad, y se aprovecha mucho más la presencia de los perros. Y después de la visita, siguen trabajando en un proyecto grupal donde los chicos ponen en acción los principios de cuidado responsable.

Las producciones de los chicos son la mejor muestra de que el mensaje llega a buen puerto. En un jardín de infantes en Villa Adelina, por ejemplo, las salas de cinco años hicieron sus propios folletos de cuidado responsable escritos y dibujados a mano con marcadores de colores, tomando como base lo que habían aprendido en la visita. Y acompañados de sus maestros, recorrieron el barrio tocando timbre a los vecinos para repartirlos.

Nuestra experiencia de más de diez años recorriendo escuelas y eventos públicos con esta actividad nos demuestra que el trabajo con perros entrenados captura el interés de los niños desde edad temprana. Resulta un recurso educativo potente, porque logra muy alto nivel de atención aún con grupos numerosos, y es recibido con el mismo entusiasmo en todo nivel social y económico.

Si buscamos un cambio cultural, la educación desde el nivel inicial es la mejor vía para lograrlo. Desde el Proyecto Salta Violeta nos proponemos sembrar semillas de cuidado responsable, para una mejor convivencia con los animales por parte de las familias y de la comunidad.

Antecedentes.

Salta Violeta es un proyecto de educación y comunicación a través del cual desde 2006 se ofrece a diversas instituciones, tanto públicas como privadas, propuestas educativas para promover el cuidado responsable de perros y gatos. La característica distintiva de este proyecto es que aprovecha las habilidades de perros especialmente entrenados, para motivar al auditorio e ilustrar el cuidado responsable de animales de compañía.

El equipo ha participado en campañas para ProTenencia (Presidencia de la Nación), Mascotas de la Ciudad (Gobierno de la CABA), y para la Municipalidad de Vicente López, visitando escuelas con nuestros perros entrenados. También se ha presentado en diversas actividades comunitarias, y sostiene un espacio de convivencia responsable con animales de compañía a través de nuesblog Ideas Salta Violeta y de una columna permanente en la revista especializada Urban Pets Mag.

Desde septiembre de 2015 desarrolla para la Municipalidad de Vicente López el proyecto “Cuidar a nuestros animales también es cuidar el planeta”, una campaña de concientización sobre cuidado responsable de animales de compañía. La inquietud surgió votada por los propios vecinos en los foros vecinales del Presupuesto Participativo 2014/2015 de los barrios de Villa Adelina y Villa Martelli.

Para maximizar el impacto del proyecto se propuso, además de visitas con nuestros perros al nivel inicial y primario de escuelas públicas de los dos barrios, la producción de un audiovisual educativo acompañado de material didáctico, y un folleto impreso para que las familias recibieran de manera directa los contenidos. De esta manera, el alcance de la campaña de concientización no se limitaría a los

dos barrios, y tampoco dependería exclusivamente de nuestra presencia en las escuelas: el material podría ser utilizado por los propios maestros en cualquier escuela del municipio.

4. Contexto institucional.

La propuesta del proyecto “Cuidar a nuestros animales es cuidar el planeta” fue aprobada por la Secretaría de Salud (de la cual depende la Dirección de Zoonosis), por la Secretaría de Participación Ciudadana (de la cual depende el Presupuesto Participativo), y por la Secretaría de Educación (de la cual dependen las escuelas donde se realizarían las actividades). Una vez que se logró el acuerdo sobre los contenidos a desarrollar, se filmó el audiovisual con el elenco de perros entrenados del Proyecto Salta Violeta, se diseñó el material pedagógico y los folletos, y comenzó la gira por las escuelas públicas del municipio.

5. Contexto extra-institucional.

Los perros y gatos que deambulan en la vía pública representan potenciales problemas ambientales como: a) transmisión de enfermedades como la rabia, la leishmaniasis visceral, la hidatidosis, la toxocariasis, la leptospirosis, la brucelosis y la toxoplasmosis, b) acumulación de heces en la vía pública, afectando también la salud ambiental, c) accidentes de tránsito por perros que atraviesan calles y avenidas, d) situaciones de agresión hacia personas que deriven en mordeduras, o en traumas o miedos que perduren en el tiempo, e) ataque a otros animales, que pueden llegar a ser fatales.

La educación es reconocida por las organizaciones internacionales de salud pública y animal como el principal pilar de una estrategia humanitaria para revertir el problema de la superpoblación de perros y gatos (OMSA, 2010⁵, ICAM, 2007⁶). Así lo reconoce también la política pública de tenencia responsable en Argentina, que asumió alcance nacional con la aprobación del decreto 1088/2011 que crea el Programa Nacional de Tenencia Responsable de Perros y Gatos (ProTenencia). Desde su creación en el año 2011, han adherido a ProTenencia prácticamente todas las provincias argentinas y cientos de municipios, colegios médicos veterinarios provinciales y organizaciones sin fines de lucro⁷, incluyendo el Municipio de Vicente López. En esta norma de nivel nacional se otorga un rol central a las actividades de educación y comunicación: “resulta necesaria la inclusión en los programas de enseñanza de los temas referentes a la protección de perros y gatos mediante la tenencia responsable y el cuidado de la sanidad de los mismos” (Considerandos del Decreto 1088/2011)

En definitiva, hay acuerdo tanto a nivel internacional como a nivel nacional, provincial y local en considerar crucial el rol de la educación para el control de la superpoblación de perros y gatos, y para

⁵ OMSA (2010) Código Sanitario para los Animales Terrestres Capítulo 7.7. El control de las poblaciones de perros vagabundos. Organización Mundial de la Salud Animal.

⁶ ICAM (2007) Guía para el Manejo Humanitario de Poblaciones Caninas. Elaborada por la Coalición Internacional para el Manejo de Animales de Compañía (ICAM por su sigla en inglés).

⁷ El listado completo se puede consultar en <http://www.protenencia.gov.ar/municipios/>

evitar sus consecuencias negativas en el medio ambiente y la calidad de vida de la comunidad. A través de la educación, se opera sobre las causas del problema que se originan en la calidad del cuidado de perros y gatos por parte de sus familias, con dos objetivos paralelos: a) revertir preconcepciones e información confusa sobre el cuidado de los animales de compañía a través de la comunicación de conceptos clave de comportamiento canino y felino, y b) acercar información sobre recursos disponibles desde el estado y desde organizaciones de la sociedad civil para un mejor cuidado de los animales por parte de sus familias. Así, se abordan desde la educación tanto problemas originados en falta de información, como de falta de recursos.

6. Programación de la experiencia

La actividad realizada en los jardines de infantes consistió en una presentación de aproximadamente 40 minutos que combina una demostración de habilidades caninas, con los contenidos de la política pública de cuidado responsable de animales de compañía (vacunación, desparasitación, castración, atención veterinaria, reglas de convivencia en la vía pública y parques, educación), organizados en función de los siguientes tres ejes

Cuidar a nuestros animales es salvar el planeta

1. Comer, descansar, visitar al doctor: Una rutina saludable.
2. Recorrer y explorar: Un paseo seguro y responsable
3. Jugar y aprender. Una convivencia armoniosa.

Los **objetivos** que se propusieron fueron los siguientes:

- * Instalar los conceptos sobre el cuidado responsable de los animales de compañía en la comunidad, a través de presentaciones en jardines de infantes para formar conciencia desde edad temprana.
- * Acercar a los niños desde su etapa de educación inicial al conocimiento del comportamiento canino para mejorar su interacción con los perros.
- * Difundir entre niños y sus familias las precauciones imprescindibles para evitar accidentes en la interacción con perros.

En cuanto al **desarrollo de la actividad**, planteamos a las instituciones contraparte un trabajo en el aula previo y posterior a la presentación. El proyecto:

- * se inicia en el aula con la lectura de material producido por nuestro equipo sobre los cuidados que requieren los perros en la comunidad.
- * continuó en todos los casos con una visita de nuestro equipo a la escuela para una presentación en vivo para todos los cursos que participaron de la experiencia
- * cerró con un proyecto grupal donde los alumnos pusieron en acción los conceptos y saberes adquiridos

A modo de **experiencia piloto** visitamos en noviembre de 2015 dos jardines de infantes municipales con un equipo formado por cuatro guías caninos y cinco perros entrenados.

Jardín de Infantes Municipal No 7 – Villa Adelina Los chicos recibieron nuestra visita con una exposición de los trabajos realizados en el aula. Todas las salas de tres, cuatro y cinco años trabajaron los tres ejes (rutina saludable, paseo seguro y responsable, convivencia armoniosa), para así promover un cambio cultural para mejorar la salud ambiental y el bienestar de la comunidad. Las salas de tres

años armaron un “rincón de cuidado responsable” con todos los elementos que requieren gatos y perros en la vida cotidiana. También una ficha de sus propios animales de compañía, indicando edad, características y preferencias. Las salas de cuatro y cinco años avanzaron sobre la responsabilidad de las familias en la comunidad, elaboraron folletos con los contenidos presentados en el proyecto, y los distribuyeron entre los vecinos del barrio acompañados de sus maestros (ver Anexo documental – Producciones de los alumnos – Jardín 7)

Jardín de Infantes Municipal No 4 – Villa Martelli En esta comunidad comprometida con el cuidado responsable de sus animales, hubo semanas de trabajo previo a nuestra llegada. Armaron un espacio temático replicando una Clínica Veterinaria en el patio principal. Allí se reunieron cuchas fabricadas por las familias con materiales reciclados, guardapolvos "de doctor", valijitas de médico, peines, secadores, juguetes. Y además, variados perros de peluche con su Equipo de Paseo Responsable: bolsita, correa, collar y chapita. En las semanas previas al evento, los chicos jugaron con estos elementos, bañaron a los perros de peluche con agua y champú, y prepararon chapitas con nombre y teléfono para colocar en los collares. (ver Anexo documental – Producciones de los alumnos – Jardín 4)

Además de las visitas a escuelas, se desarrollaron los **contenidos para material gráfico**, en formato de díptico, el cual sigue los ejes temáticos del proyecto. Se realizó una tirada de 5000 ejemplares. Fueron distribuidos 250 ejemplares en cada una de las escuelas visitadas, dejando el stock restante en la dirección de Zoonosis de la Secretaría de Salud para su distribución en próximos eventos.

Se realizó también **la producción de tres videos** de alrededor de 2 minutos y medio de duración cada uno en los cuales se registran segmentos de los tres ejes temáticos de las actividades presenciales, esto es: Una rutina saludable, Un paseo seguro y responsable, Una convivencia armoniosa.

Se acompañaron las imágenes con una voz en off que explica los cuidados que requieren los perros y gatos. Cada uno de los temas que se abordan son resaltados en el video en forma de gráfica animada, destacándose de la imagen naturalista del resto de la película. A modo de ejemplo, al explicar la necesidad de contar con un “equipo de paseo responsable” (collar, correa, chapita, bolsas), cada uno de los elementos se transforma en un dibujo que se desprende del resto de la imagen.

Los perros protagonistas reflejan diversidad de perfiles (hembras y machos, jóvenes y adultos, grandes y pequeños, de raza o mestizos...). Esto fue deliberado, para que el audiovisual sea visualmente más atractivo y que los niños se puedan identificar en la relación con sus propios perros y gatos. Participaron a este efecto los once perros entrenados del Proyecto Salta Violeta.

El audiovisual se complementa con un **material didáctico** en formato electrónico para el trabajo en el aula, que incluye breves textos explicativos, fuentes de información adicionales y actividades lúdico – didácticas.

Todo el material producido es de acceso público y libre disponibilidad en la plataforma virtual educativa de la Municipalidad de Vicente López, Entramar, en el siguiente link:

<http://www.entramar.mvl.edu.ar/?p=21105>

Una vez producido todo el material audiovisual y gráfico, al comenzar el ciclo lectivo 2016, propusimos dar mayor alcance y profundidad a las actividades en los jardines de infantes. Para ello, realizamos una **ronda de visitas por escuelas de todo el territorio de la Municipalidad de Vicente López** (ya no solo de los dos barrios involucrados en el proyecto inicial), en el cual combinamos la proyección del audiovisual “Cuidar a nuestros animales también es cuidar el planeta” con la visita de al menos dos guías y dos perros del equipo para ilustrar los cuidados que requieren los animales de parte de sus familias. Este formato más liviano (menor cantidad de guías y perros en cada visita, complementada con proyección del audiovisual) permitió aumentar el alcance del proyecto, ampliando la cantidad de visitas.

El recorrido en esa segunda etapa abarcó en total dieciséis presentaciones en seis escuelas provinciales de nivel inicial y primario. Participaron en esta etapa los jardines provinciales 918 de Villa Martelli, 916 Cecilia Grierson de Carapachay, 915 Juana Manso de Vicente López, y el Comedor Escolar Municipal Ahíto de Olivos.

En los jardines de infantes provinciales, que tienen jornada simple, realizamos cuatro presentaciones (dos en el turno mañana y dos en el turno tarde) en dos visitas en días contiguos. Dividimos los grupos en salas de tres años por un lado, y salas de cuatro y cinco años por otro. De esta manera se aprovechó la actividad adaptando el contenido de la presentación al interés y posibilidades de las distintas edades.

7. Características del grupo beneficiario de la experiencia

Se dirigió la experiencia a las salas de 3, 4 y 5 años de jardines municipales y provinciales dentro de la Municipalidad de Vicente López.

8. Duración en el tiempo.

La elaboración del material audiovisual y pedagógico y la experiencia piloto en dos jardines municipales se realizó entre agosto y diciembre de 2015. Durante el año 2016 se desarrolló una gira más extensa que abarcó todo el primer semestre escolar. Acaba de iniciarse una segunda etapa del proyecto, con la producción de dos nuevos videos centrados en la convivencia responsable con perros en el espacio público. Se visitarán jardines de infantes y una ludoteca barrial durante el primer semestre de 2017.

9. Fases o etapas de la experiencia en la práctica:

La planificación inicial planteaba las siguientes actividades e indicadores de seguimiento, a desarrollar entre agosto de 2015 y febrero de 2016:

Actividades	Indicadores
Desarrollo del guión de las presentaciones, en base a ejes de tenencia responsable del distrito	Guión en versión final, aprobado por contrapartes de salud y educación del MVL

Ronda de presentaciones en escuelas y parques públicos de Villa Martelli y Villa Adelina	Presentaciones realizadas en dos escuelas y un parque público en cada uno de los barrios (seis presentaciones en total). Registro en video de las seis presentaciones.
Taller con docentes de dos escuelas piloto para la producción de proyectos áulicos	Taller realizado. Propuesta de proyectos áulicos (al menos dos por eje temático) aprobada por contrapartes de salud y educación del MVL
Desarrollo de la Guía para el Docente	Guía en versión final, aprobada por contrapartes de salud y educación del MVL
Elaboración de guiones de video	Guiones elaborados y aprobados por el Director de Zoonosis
Grabación del audiovisual	Video grabado
Posproducción de imagen y sonido	Video posproducido
Revisión del material pedagógico y audiovisual.	Material pedagógico y audiovisual en versión preliminar
Implementación de los proyectos áulicos, a partir del audiovisual producido.	Ficha de registro de los proyectos. Producción realizada por los grupos de alumnos.
Evaluación de la experiencia	Taller de evaluación con docentes y equipo técnico de producción realizado
Ajustes de contenido, metodología y dinámica de trabajo	Material pedagógico y audiovisual en versión final, aprobado por contrapartes de salud y educación del MVL.

Nota: se indican **en negrita** las actividades que debieron ser redefinidas

Las dos instancias que debieron redefinirse fueron los talleres previstos con los directivos y docentes participantes (en negrita en la tabla). Tuvimos que modificar el formato ya que la intensa carga de gestión cotidiana impidió la organización de estos espacios de encuentro fuera de las escuelas. Se reemplazó por una gira de reuniones de cierre con cada institución por parte de nuestro equipo.

10. Evaluación general de la experiencia

La evaluación general de la experiencia es sumamente positiva. Por un lado, se lograron concretar las visitas previstas alcanzando a todas las salas de 3 a 5 años de dos escuelas municipales de jornada simple y tres escuelas provinciales de doble jornada, y también a los niños de nivel inicial del comedor municipal. En todos los casos notamos el compromiso desde las instituciones participantes, reflejada en alto nivel de participación de niños y docentes en la actividad, y en el trabajo posterior en proyectos en aula.

Justamente a partir del alto impacto de la actividad, las autoridades de las áreas de salud y educación decidieron emprender una nueva campaña con similar formato, que está en proceso de desarrollo y que se implementará en jardines de infantes del municipio a partir de fines de abril de 2017 durante el primer semestre del año lectivo.

11. Reflexión de los docentes o adultos a cargo: Logros y dificultades

El formato de la actividad realizada se enmarca en las Intervenciones Educativas Asistidas por Animales, y como tal requiere ser desarrollada con máximo profesionalismo, para garantizar las condiciones de seguridad al ingresar a las escuelas con los perros. En este sentido, el equipo del Proyecto Salta Violeta aporta su conocimiento experto sobre comportamiento y aprendizaje animal, y una amplia trayectoria guiando a un variado elenco de perros entrenados para su participación en las presentaciones y filmaciones. Se trata de un equipo profesional multidisciplinario, que además de la base común referida al comportamiento y aprendizaje en los perros, combina trayectorias diversas (psicología, antropología, veterinaria, comunicación) que enriquecen el grupo.

El apoyo de las autoridades de las áreas de Salud y Educación resultó fundamental para lograr la confianza de los directores de las escuelas para realizar las visitas con los perros a las escuelas. Pero además, el diseño mismo de la actividad contempló la minimización de riesgos, planteando una presentación donde los perros se mantienen en permanente control por parte de los guías, y la interacción con los niños es mediada por los docentes.

Las escuelas que se sumaron a la iniciativa mostraron fuerte compromiso con la actividad tanto de parte de los docentes como de los equipos directivos. La presencia de los perros resultó muy motivadora para los chicos, y también para los docentes, varios de los cuales nos contactaron posteriormente para compartir la producción realizada por los grupos a su cargo. Sin embargo, hemos notado que los interesantes proyectos desarrollados no llegaron a documentarse formalmente por la urgencia cotidiana de la gestión de las escuelas. Por este motivo en el nuevo proyecto que se desarrolla en el primer semestre de 2017 se incorpora dentro de las actividades provistas por nuestro equipo la carpeta pedagógica completa, incluyendo el registro del trabajo en aula que desarrollen las escuelas participantes.

12. Apoyos recibidos

El proyecto tuvo desde sus inicios el pleno apoyo de las autoridades de las tres áreas implicadas: Presupuesto Participativo, Salud y Educación. En las visitas a las escuelas tuvimos el acompañamiento de la Dirección de Zoonosis de la Secretaría de Salud, y del equipo de la Dirección General de Capacitación y Apoyo Pedagógico.

La gira realizada el primer semestre de 2016, al abarcar escuelas dependientes del gobierno de la Provincia de Buenos Aires, resultó un desafío de articulación entre jurisdicciones, que fue muy bien resuelto desde la Dirección General de Educación No Municipal. Se gestionaron desde allí todas las visitas, logrando muy buena recepción en los equipos directivos, que se reflejó en el compromiso de los docentes durante la actividad, y en el trabajo previo y posterior que hicieron con los alumnos.

El financiamiento del proyecto en su etapa inicial (producción de material audiovisual y gráfico, carpeta virtual de contenidos y presentaciones piloto) fue provisto por el Presupuesto Participativo asignado en 2015 para la campaña de concientización de cuidado responsable en los barrios de Villa Martelli y Villa Adelina. La gira del primer semestre de 2016 en jardines de infantes y escuelas provinciales fue realizada con presupuesto de la Secretaría de Salud. La etapa en curso (campaña Buenos Vecinos Caninos), es financiada a través del Presupuesto Participativo 2017 asignado a los barrios de Vicente López y Carapachay.

13. Planes para el futuro

El proyecto sigue avanzando, y durante el primer semestre de 2017 está en pleno desarrollo la segunda etapa, dedicada a la convivencia responsable en el espacio público (Buenos Vecinos Caninos). Aprovechando esta continuidad de actividades, la intención es profundizar las acciones ya realizadas, para un mejor aprovechamiento de los materiales producidos hasta ahora. Para ello se propusieron los siguientes próximos pasos:

- Hacer conocer a equipos directivos y docentes el material escrito y audiovisual disponible a través de la plataforma Entramar, de modo de promover su utilización en las aulas y la incorporación del tema del cuidado de animales de compañía en la planificación de las escuelas.
- Documentar los proyectos y actividades pedagógicas realizadas en los jardines de infantes que participaron hasta ahora del proyecto. Una instancia de taller invitando a docentes interesados en el tema podría dar espacio a proyectos pedagógicos que luego puedan publicarse también en la plataforma Entramar y servir de inspiración a otras escuelas.
- Dedicar el espacio de visitas presenciales de la nueva campaña en curso (Buenos Vecinos Caninos) a instituciones que tengan interés en colaborar con la producción de material pedagógico y compartirlo a través de la plataforma virtual.

De este modo, la experiencia podrá ser replicada en todas las escuelas que se interesen por esta iniciativa en todo el territorio de la Municipalidad de Vicente López. Como se trata de una plataforma de acceso abierto, se podrá utilizar en cualquier institución educativa de habla hispana, de modo que este proyecto es un aporte de Vicente López a la comunidad educativa global.

14. Anexo Documental

Imágenes de las visitas realizadas las escuelas

|



Producciones de los chicos



Presentación para el eje:

Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil: Los lenguajes expresivos y el juego

“El patio como Espacio de Juego en el Jardín de Infantes”

Institución: Florida Day School Autoras: Prof. Especialista Miriam Weisz y Lic. Ma. Laura Sánchez

Nuestro Proyecto de Arte Institucional Transversal

En 2016 nos propusimos trabajar con el colectivo docente en el análisis del patio del jardín como un espacio para múltiples actividades, en las que fuera posible seleccionar y disponer materiales de manera tal que quedaran organizados sectores diversos que ofrecieran a los niños ricas experiencias para aprender a jugar variedad de juegos.

En este sentido se abordó la reflexión institucional, desde una intencionalidad estética, para embellecer nuestros patios de juego a través del uso del color en sus paredes, de adornos o móviles, pizarrones, murales y plantas.

Conjuntamente nos propusimos organizar un espacio en el que los niños pudieran decidir qué actividades realizar según las características de ese espacio y los materiales que estuvieran a disposición, así como también teniendo en cuenta los propósitos y los contenidos seleccionados en un contexto de enseñanza. Elegimos disponer una parte del patio para juegos de mesa, entonces diseñamos un sector con mesas y banquitos además de juegos y juguetes preparados por los propios niños, para poder jugar de manera autónoma. Se pensaron los materiales y las propuestas para favorecer que los niños pudieran jugar en pequeños grupos o en grupo total.

También priorizamos la presencia de la naturaleza en distintos sectores que los niños/as ambientaron con plantas aromáticas, plantas con flores, suculentas y cactus, ubicados en maceteros elaborados con arcilla. Ambientamos espacios con murales realizados por los alumnos/as de sala de 5 años con pintura y con arcilla. Pensamos en otras opciones con refugios y carpas que se sumaban a los juegos, trepadoras que promueven el movimiento y las destrezas corporales. Todo el trabajo realizado por las 12 salas del jardín quedó plasmado en una Muestra de Arte abierta a la comunidad educativa, en la que las familias pudieron compartir los espacios de juego con sus hijos/as.

Nuestro marco teórico...

La re-definición epistemológica de la educación en este siglo, sumada a las conclusiones de encuentros internacionales, “*Conferencia regional sobre educación artística en América latina y el Caribe*” (2001) y “*Congreso Iberoamericano de Educación Artística*”; *Sentidos Transibéricos* (2008), han aportado importantes valores y nuevos significados a la enseñanza del arte en la escuela, señalando la importancia de incluir la enseñanza de las artes para la formación de ciudadanos creativos en el siglo XXI.

El arte es un modo de conocer. En la primera infancia, la forma de aprender de los niños es:

- ⊙ Transdisciplinar (que se extiende a través de varias disciplinas).
- ⊙ Multidisciplinar (que abarca o afecta a varias disciplinas).
- ⊙ Polisémica (pluralidad de significados de una palabra o de cualquier signo lingüístico – también pluralidad de significados de un mensaje, con independencia de la naturaleza de los signos que lo constituyen).
- ⊙ Polisensoial (perteneciente o relativo a la sensibilidad: pluralidad en la capacidad de sentir).

Tomando en cuenta estos “*modos de aprendizaje*” descriptos, encontramos una estrecha relación entre lo estético y la experiencia intelectual, partir de imaginar algo que podría ser (sobre cualquier tema/área del currículum) con los niños, hacer uso de los conocimientos previos, promover la sensibilidad en esta

búsqueda, brindar herramientas para explorar y producir conocimiento, potenciar las aptitudes singulares y conformar espacios de indagación y experimentación colaborativos, para profundizar en eso que se ha imaginado... Ese es el desafío que convoca a las escuelas. Transformar el ambiente/aula/escuela, en un espacio que provoca, que estimula los lenguajes expresivos, propiciando la formación de alumnos que interpelen el ambiente y docentes que interpelen sus prácticas: ¿Qué enseñar? ¿Para qué? y ¿Por qué?... El trabajo por proyectos en la primera infancia, interrelaciona todos los campos del conocimiento propiciando generar una experiencia integral, estética, imaginativa y creativa del aprendizaje. Estas ideas, confluyen en la propuesta de Howard Gardner, que propone impulsar modelos educativos cuyo propósito principal sea la conformación de ciudadanos que comprendan, a partir del estudio de la verdad, la bondad y la belleza; el mundo físico, biológico y social en el que actúan y aplicar esta comprensión profunda al mundo personal, social y cultural. Por su parte, la propuesta que Elliot Eisner describe en su libro: “El arte y la creación de la mente”, aborda las implicancias que las artes tienen en el contexto escolar, las más salientes son: el desarrollo de la atención para percibir relaciones simples y complejas, la flexibilidad de pensamiento, las formas expresivas diversas y las emociones; todas las habilidades mencionadas, se encuentran en el arte y pueden aplicarse a cualquier aspecto de la vida. Sumamos las aportaciones de los autores del libro: “Habits of mind”, *Art Costa* y *Bena Kallick*, que describen 16 hábitos de pensamiento que hacen de los aprendices buenos pensadores.

Pensar y comunicarse con claridad y precisión

La gestión de la impulsividad

La recopilación de datos a través de todos los sentidos

El escuchar con comprensión y empatía

Crear, imaginar, innovar

Pensar de forma flexible

Responder con admiración y asombro

Pensar sobre el pensamiento (metacognición)

Tomar riesgos responsables

La lucha por la exactitud

Encontrar el humor

Cuestionar y plantear problemas

Pensar de manera interdependiente

Aplicando el conocimiento pasado a nuevas situaciones

Permaneciendo abierta al aprendizaje continuo

Si integramos todos los aspectos citados, las reflexiones personales y las posturas epistemológicas de los autores mencionados, creemos en una escuela que concibe el aprendizaje del arte como un modo de comprender el mundo desde una perspectiva estética, transformadora y creativa. Esta es una de las poderosas razones de la inclusión de enseñanza de las artes en el currículo escolar.

La temática que quisimos compartir con las docentes fue la de un encuentro entre juego, espacios y relaciones, tensionando temas tales como: ¿Es el niño mirado como protagonista en el juego? ¿Es el adulto el que espera resultados, a partir de pensar en el logro de fines prefijados? ¿Qué esperan los que están dentro del juego?

En este sentido, en nuestro proyecto nos propusimos:

Ampliar los escenarios lúdicos para enriquecer el juego de manera creativa

Propiciar la estética en la construcción de los territorios de juego

Favorecer la construcción de un vínculo lúdico, propiciando la trama de relaciones en una interacción ficcional estética y potente.

Trabajamos con las docentes las aportaciones teóricas sobre el tema, debatimos, argumentamos y concluimos que:

“Quienes están dentro del juego sólo esperan jugar, quieren explorar y manipular para probar sus posibilidades, quieren hacer, el que juega transmite y retransmite los datos de la realidad, pero pasados por su propia realidad interna”.

“Se genera una comunicación lúdica, entre los participantes, aparece lo simbólico, lo corporal y lo intelectual como unidad. La palabra deja de constituir un papel dominante para abrir paso al lenguaje del cuerpo: el rostro, las manos, la voz, los movimientos, los desplazamientos...durante el juego, se impone el uso de recursos internos o externos para resolver la situación de imprevisto permanente, en consecuencia, existe una **necesidad continuada de inventar, crear y construir respuestas, flexibles y complejas**”.

Bajo esta mirada, el *espacio* se transforma en *la segunda piel* de la escuela y establece un diálogo dinámico entre los materiales, los/as niños/as y los docentes. Esta *segunda piel* se construye a partir de la observación de un docente, que puede *leer* las necesidades de cada niño/a y de su grupo.

Un ambiente organizado con el mobiliario y el material didáctico adecuado, que priorice aspectos tales como: la seguridad, la exploración, la interacción y la creciente autonomía de los niños/as, debe tener además características de transformabilidad y flexibilidad [*Reggio Children, Domus Academy Research Center*].

Esto implica la ductilidad del espacio para cambiar de modos de uso, un aula/patio/salón de usos múltiples, debe poder “adaptarse” durante la jornada y durante el año escolar. Conceptos como transparencia, comunicación, luz, color, cualidades táctiles, sonoridad, aromas deben convivir en un espacio cuidadosamente pensado para los más pequeños, promoviendo un ambiente que siente y comunica lo que se vive en la escuela.

El juego, es un lenguaje privilegiado de los niños, es una de las manifestaciones del desarrollo del individuo que involucra todas las esferas: la afectividad, la socialización, la motricidad, la cognición y la adquisición de habilidades metacognitivas.

El juego es contenido de enseñanza en el Nivel Inicial. Los docentes deben proponer la realización conjunta y la reiteración de diferentes formatos y escenarios para invitarlos a entrar al campo ficcional en el cual podrán dramatizar, construir, crear, expresarse, explorar y/o descubrir.

Diseñar espacios es una de las formas más apropiadas de enseñar a niños pequeños. Las maestras construyen escenarios lúdicos que invitan y convocan, que desafían a la participación y el interés de los niños

ofreciéndoles experiencias de aprendizaje significativas. La infancia está moldeada por discursos diversos científicos, psicológicos, médicos, pedagógicos... Producto de esa construcción de larga duración, prevemos, pensamos y proponemos determinadas maneras en las que se desarrolla la vida de los niños y niñas, y sus formas de socialización y la escuela. Como educadores el desafío que se nos plantea hoy, es *llenar de presencia y sentido* las escuelas, creando *ambientes*, para el cuidado y el desarrollo integral de los niños/as, desde edades tempranas.

Escuchar, según el psicomotricista Daniel Calmels, requiere de un compromiso corporal, el niño que mira y escucha está poniendo el cuerpo. El cuerpo enseña, el cuerpo se ofrece en un hacer, el cuerpo escucha y se muestra en las relaciones de comunicación y aprendizaje. Estas actividades pueden nutrirse de experiencias reales, en las que los niños dialoguen con la naturaleza y luego evidencien su comprensión sobre el medio natural a partir del reconocimiento sonoro de los distintos estímulos diseñados entrelazando la cultura digital y la sonoridad.

Es vital, que el docente tenga en claro qué aprendizajes desea propiciar en los niños, a partir de los materiales que ofrece, de los escenarios lúdico-sonoros que diseña, de los recursos tecnológicos que propone.

Respetando la curiosidad y la capacidad de asombro que manifiestan los niños. Observar cuidadosamente los hallazgos que hacen los niños en la fase exploratoria, con el propósito de rescatar sus acciones, gestos y palabras, encontrando la multiplicidad de respuestas que surgen, valorando la expresión de sentimientos, la conexión con el otro y las emociones.... el deseo de seguir aprendiendo.

BIBLIOGRAFÍA

- CALMELS, D. (2009) “Infancias del Cuerpo”. Ed. Puerto Creativo. Buenos Aires.
- COSTA, A. y KALLICK, B. “Habits of mind. Activating & Engaging” (2008) ASCD.
- EISNER, E. (2004) “El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia”. Ed. Paidós Ibérica. Barcelona.
- VALIÑO, G. y OCAMPO, A. (2015) “El patio como Espacio de Juego en el Jardín de Infantes”. Orientaciones para la planificación. Documento N° 3. Subsecretaría de Educación Dirección Provincial de Educación Inicial. Buenos Aires.

Título: Buenas prácticas en la Educación Inicial, desde la perspectiva de los equipos docentes. Un estudio exploratorio.

Nora Inés Grinovero. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales - UADER. Paraná, Entre Ríos-Argentina.

Eje temático: **Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil**

¿Por qué indagar sobre buenas prácticas en Educación Inicial?

En las últimas décadas, la educación de la primera infancia se ha convertido en uno de los principales compromisos de la agenda política para este siglo en muchos países, aunque es preciso reconocer que se va desarrollando con avances y retrocesos. La educación de los niños menores de 6 años, en Argentina tuvo su origen a la par de la educación primaria, sin embargo se tardó más de un siglo en reconocer su importancia, y el proceso de legalización de su obligatoriedad es muy paulatino.

El supuesto de una educación menor para menores, acompañado de una formación menor para los docentes que se ocupan de los menores ha sustentado durante mucho tiempo las políticas y las prácticas en ese proceso; es un supuesto que se está intentando superar con mucho esfuerzo colectivo en el que los docentes son sus protagonistas.

Consideramos que los aportes de la investigación que estamos realizando pueden ser valiosos en este contexto, porque se involucra la perspectiva de los docentes que están en el terreno diario de la práctica en el nivel inicial. Es nuestro interés promover el diálogo entre la investigación y la práctica, para la producción de conocimiento situado.

De allí la opción que hemos realizado, constituir en objeto de estudio las “buenas prácticas docentes” en la educación inicial, en el medio sociocultural en que nos desempeñamos como profesoras de la formación docente.

La experiencia que presentamos en este trabajo es producto de un proyecto de investigación⁸ de la UA, el objetivo principal es construir conocimiento sobre las prácticas de enseñanza, y los supuestos teóricos y prácticos en que se fundamentan.

¿Desde dónde miramos?

⁸Este proyecto se desarrolla en el marco de la REDUEI (Red Universitaria de Educación Infantil) de la República Argentina y es una réplica parcial, con autorización, del proyecto internacional: “Diseño Curricular y Buenas Prácticas en Educación Infantil: una visión internacional, multicultural e interdisciplinar” (IP.M.A. Zabalza Beraza, Univ. Santiago de Compostela, España, 2013).

En el ámbito de la educación inicial se plantean perspectivas diferentes respecto a lo que serían las “buenas prácticas docentes”.

Teniendo en cuenta que el concepto “buenas” es polisémico y se sustenta en referentes valorativos, en este proyecto, acordamos que las buenas prácticas en educación, en sentido amplio, son aquellas que favorecen algunos de estos aspectos: la ampliación de oportunidades de acceso y mejora de condiciones de producción; el conocimiento de sí y del mundo para el desarrollo de la propia autonomía y el cuidado de los bienes naturales y patrimonio cultural de la humanidad, el ejercicio de los derechos y la integración social igualitaria; la relación con el saber en todas sus dimensiones (culturales, científicas, técnicas, artísticas, políticas, entre otras) que propendan a mejorar las condiciones de vida.

En una primera indagación buscamos instituciones con prácticas docentes que tengan, al menos, alguno de estos aspectos como norte en las decisiones que van dando forma a las mismas. Los dos Jardines de Infantes seleccionados -luego de un recorrido por algunos otros- son de carácter público, uno perteneciente a una institución urbana, ubicada en el corazón de la ciudad de Paraná y otro del medio rural perteneciente a una escuela ubicada a 40 km de esa ciudad. Se consideró que los dos casos son representativos de contextos bien distintos, a la vez característicos de la provincia de Entre Ríos, y se diferencian tanto en su estructura y dimensión como en su cultura institucional.⁹

El camino recorrido en este proceso de investigación

Decidimos hacer un estudio exploratorio descriptivo de corte cualitativo, con instancias participativas de los sujetos de la investigación. Esta decisión metodológica fue importante porque nos interesaba conocer, comprender e interpretar, dentro de la pluralidad de experiencias, las prácticas que las docentes reconocen como buenas en condiciones particulares de producción institucional. Se generaron situaciones en las que ellas participaron en la construcción de los criterios de selección de las prácticas que fueron objeto de investigación.

La revisión de preconcepciones desde nuestro equipo para mirar las prácticas desde los fundamentos que explicitan los docentes, y no desde nuestros juicios previos constituidos por la formación teórica que nos atraviesa, significó buscar formas de indagación que den lugar al diálogo fluido y flexible, que se desarrolló a través de talleres con los equipos docentes y personal directivo, y entrevistas en profundidad que se realizaron antes y a posteriori de las observaciones de experiencias de enseñanza en las salas. A través de estas instancias se pudo profundizar el conocimiento sobre los fundamentos, razones, ideas,

⁹ Es preciso aclarar que el término de la investigación es de un año y con un equipo acotado por lo que no fue posible abarcar otras instituciones, y se decidió profundizar en estos dos casos.

saberes desde los cuales las docentes sustentan esas prácticas. Los registros se realizaron en video y audio en todas las instancias del proceso de trabajo en las escuelas.

¿Qué prácticas se reconocieron como “buenas prácticas? Dos casos, dos contextos.

El Jardín de la Escuela Rural “JB” está anexo a la Primaria, cuenta con una sola sala de nivel inicial que recibe a 14 niños entre 3 y 5 años, a cargo de una docente. Se encuentra a pocos metros de una ruta y a unos 10 km de la localidad más cercana.

Las prácticas que fueron señaladas como buenas por las tres docentes de la institución son: las propuestas de alfabetización que desarrolla la docente del jardín, la articulación entre estas y las del primer ciclo enmarcadas en un proyecto, y la inclusión de las familias en el proceso de alfabetización.

a) Las prácticas de alfabetización en la sala de jardín

La docente lleva a cabo una propuesta de alfabetización en la que incluye a todos los niños de 3 a 5 años, trabajando situaciones de lectura y escritura. Sustenta sus prácticas en su formación sobre alfabetización que ha realizado en forma virtual desde el año 2015 al 2016, a través del Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la Provincia de Entre Ríos. Ella reconoce que esta instancia ha enriquecido su reflexión permanente sobre las prácticas de alfabetización, sin dejar de considerar que sus preocupaciones e intereses sobre el tema comenzaron mucho antes de participar en dicho programa.

El valor de estas prácticas es que las realizan en forma frecuente y sistemática, variando el tipo de actividades. Algunos rasgos de sus propuestas son:

1. *La disponibilidad de textos variados*: presenta textos con diferentes propósitos de enseñanza, en diferentes soportes. Un lugar importante ocupan los libros de cuentos en la jornada diaria, los niños tienen acceso cotidiano al material de la biblioteca de la sala organizada en un lugar accesible para ellos; disponen de mucho material literario de autores e ilustradores reconocidos¹⁰. Además, en algunas oportunidades han tenido acceso a la biblioteca de la escuela. Durante nuestra visita al jardín pudimos ver que muchos niños muestran un especial interés por la lectura, piden que les lean y “hacen que lean” reconstruyendo historias que habían sido leídas anteriormente por la docente o inventándolas a partir de las imágenes.

2. *La generación de situaciones de participación de los niños en la lectura y la construcción de textos escritos*. Se destacan estrategias que la docente retoma del programa en el que participó, como la

¹⁰ Se incluyen las Colecciones para el Aula para salas de 4 y 5 años, enviadas por el M.E.

escritura cotidiana en el diario mural a partir de relatos de los chicos, la construcción de cuentos que muchas veces se inicia desde esos relatos incorporando algunos elementos del estilo de escritura, el rincón de las palabras nuevas donde se registran y se analiza el significado de las que son desconocidas para los niños, el rincón de las rimas donde promueve su construcción por parte del grupo. En la mayoría de estas propuestas la docente orienta el análisis de aspectos del sistema de escritura, haciendo especial hincapié en la pronunciación de cada letra en el contexto de las palabras.

3. *La lectura y la escritura se desarrollan como contenidos transversales* que permiten resolver diferentes problemáticas cuando se abordan contenidos de otras áreas, como las ciencias o las matemáticas. Algunas situaciones de este tipo son la elaboración de registros de asistencia y del estado del tiempo en tablas de doble entrada, la organización de un programa de radio a partir del trabajo con los medios de comunicación desde las ciencias sociales, la lectura de una receta para cocinar y la elaboración de la lista de compras para solicitar al cocinero, por mencionar algunas.

Los logros en los procesos de alfabetización de los niños que han cursado el jardín con estas propuestas en los años 2015 y 2016 son reconocidos, tanto por la docente del nivel inicial como por la maestra de primer ciclo y por la directora. Destacan la curiosidad e interés que manifiestan los niños por leer y escribir; al respecto comenta la directora en la entrevista *“en lengua, espectacular! y se ven los resultados en el primer grado... ya conocen todas las letras, que pueden empezar a leer solitos.”*

b) Continuidad institucional de los procesos iniciados en el jardín

El proyecto de articulación institucional tiene como propósito dar continuidad al proceso de alfabetización iniciado en el jardín, hacia el nivel primario. Las docentes de ambos niveles intercambian propuestas y bibliografía sobre alfabetización inicial, seleccionan contenidos para desarrollar y comparten algunas actividades de producción en forma conjunta entre los grupos de jardín y primer ciclo.

Además, se programan actividades quincenales a nivel institucional con el objetivo de ofrecer distintos modos de abordar la lectura y hacer uso de la palabra en público. Los proyectos y acuerdos que se gestan y desarrollan en la institución parten del diálogo fluido entre las docentes que en el encuentro diario, están articulando acciones en forma permanente, según nos comentan ellas.

c) La inclusión de las familias en la escuela

La mayoría de las familias se dedica a actividades agropecuarias en pequeña escala y con mano de obra familiar que incluye, muchas veces, a los niños en edad escolar. Es poco frecuente en sus hogares el

acceso a libros o bibliotecas y la escritura de los adultos es, en general, lograda desde una alfabetización escasamente desarrollada; también hay algunos adultos analfabetos a cargo de los niños.

A los fines de promover la relación con las familias, desde la escuela se ha trabajado en talleres para lograr los acuerdos de convivencia: *“hay que generar esa confianza, esa amistad con los padres para lograr que ellos participen, para que ellos se acerquen al jardín”* expresa la docente de nivel inicial.

Para incluirlas en los procesos de alfabetización, se han realizado diferentes acciones como jornadas de lectura y de escritura de cuentos con las familias, en las que su participación es evaluada por las docentes como muy buena. También se organizaron bolsas con materiales de lectura diversos, que los niños llevan a sus casas para compartir.

En esta escuela pudo observarse que la preocupación por enseñar todo lo que tiene que ver con el lenguaje, la lectura, la escritura, la expresión y comunicación moviliza en forma permanente al equipo docente a diseñar colectivamente estrategias institucionales y áulicas para promover aprendizajes en ese sentido. De los relatos de los docentes y directivo se pudo inferir que en sus prácticas conviven y se tensionan diferentes enfoques y supuestos acerca de qué es leer, qué es escribir y cómo abordar estos procesos en la enseñanza con los niños; está presente la idea de lectura como decodificación de símbolos y también como práctica social y cultural con sentido, entre otras perspectivas. Pareciera que esas tensiones que suelen ser tan debatidas en el plano de la producción teórico académica, acerca de los supuestos y los modos de alfabetizar en el sistema educativo, en el contexto situacional de esta escuela rural pasan a un segundo plano, solo aparecen en algún interrogante que puede hacerse la docente cuando se la provoca solicitándole que argumente sobre sus prácticas. Sin embargo, no quedan dudas de que todas las prácticas que realizan con el objetivo de alfabetizar, aportan al aprendizaje de esos procesos en los niños y sus familias, en un ámbito social donde es aún un bien escaso, un derecho que no ha llegado a garantizarse para todos.

El Jardín de zona urbana pertenece a la Escuela “N”. Funciona en dos turnos, cuenta con 12 salas a cargo de docentes y recibe a niños de 3, 4 y 5 años. La institución se caracteriza por la particularidad histórica de haber iniciado el primer Jardín de Infantes de Latinoamérica anexo a una escuela, y también la formación de maestras Normales y Kindergartianas en Argentina. Actualmente la escuela y el jardín de infantes pertenecen a la facultad PE de la universidad UA.

En este jardín se seleccionaron prácticas diversas de las cuales tomamos algunas para esta presentación y las organizamos en tres ejes.

a) Innovaciones en los modos de planificar y abordar los contenidos

Una práctica significativa para las docentes fue la implementación de un *modo de planificar* que constituyó una innovación tanto para ellas como para la institución, y fundamentaron su elección en varios aspectos. Uno, fue el desarrollo de secuencias didácticas cortas, centradas en los contenidos de las áreas, que les permitió realizar articulaciones entre los mismos respetando la especificidad que cada uno. Podríamos decir, desde una perspectiva epistemológica, que en la construcción de las propuestas hay un reconocimiento de los campos disciplinares a los que pertenecen los contenidos que se trabajan y, en consecuencia, una búsqueda de coherencia en los modos en que se abordan en las salas, sin desvirtuar los conocimientos que le dieron origen.

Pudimos observar y registrar algunas experiencias en este sentido, en propuestas con Literatura donde se promovió el acceso desde la lectura de cuentos, la recreación de los mismos a través de diferentes modos de expresión, el análisis de sus características y estructura, y también la producción de cuentos por parte de los niños; se fueron integrando contenidos de alfabetización inicial, trabajando con la lectura y la escritura, el soporte textual libro entre otros contenidos articulados, y fueron abordados cada uno desde su especificidad.

Otra secuencia que observamos fue de matemática; en cinco clases se desarrollaron contenidos de espacio: microespacio, mesoespacio y macroespacio. Se trabajó con planos de la sala, recorridos, lectura de recorridos en un croquis y desarrollo de los mismos, representación gráfica de los recorridos realizados, reconocimiento de los trayectos que los niños realizan para llegar a la escuela y ubicación de estos en el plano de la ciudad. Puede inferirse aquí, que la construcción de la idea de espacio matemático se aborda de un modo específico que no puede ser trasladable a otros contenidos.¹¹

Son propuestas que se diferencian de otras muy difundidas formas de planificar en el nivel inicial, centradas en actividades, o en las llamadas “experiencias directas” o temas ocasionales, modalidades dominantes de las que aún se encuentran sus huellas en la mayoría de los jardines de la provincia.

Otro aspecto valioso que destacan es que planifican en equipos docentes de salas paralelas pudiendo enriquecerse mutuamente con la reflexión colectiva sobre diferentes aspectos del desarrollo de la misma propuesta en uno y otro grupo de niños, permitiéndoles revisar avances, logros, estrategias y evaluar. Sostienen que esta práctica se transfirió en una mejora en la evaluación.

Lo que tienen en común todas estas prácticas es que muestran *la complejidad del conocimiento* devenido en contenido y *recuperan al sujeto como constructor* del mismo. (Guyot, 2011)

b) Desarrollo institucional de estrategias de inclusión que favorecen la enseñanza

¹¹ Las docentes compartieron otras experiencias muy valiosas con las mismas características, solo explicitamos estas dos a modo de ejemplo debido a la extensión de esta presentación.

En el jardín se observa una apertura a la inclusión de todos los niños y en ese sentido se han desarrollado estrategias que apuntan a favorecer la enseñanza y el aprendizaje en los casos que presentan algún desafío específico.

El grupo poblacional que recibe la escuela procede de diferentes puntos de la ciudad y tiene características muy diversas en sus modos y experiencias de vida. La directora considera valioso ese encuentro de niños con diferentes experiencias socioculturales, a la vez que reconoce que es una característica de los grupos que puede ser vista como problema por algún docente.

En el jardín se desarrollan estrategias de gestión para abordar la integración de casos específicos, a partir de las cuales se logró la disponibilidad de una profesora de sordos que asiste tres días a la semana a la sala y trabaja en un grupo donde hay un niño hipoacúsico. Esto fue posible a través de un programa de accesibilidad comunicacional que posee la facultad y que hasta el momento solo estaba previsto para los estudiantes del nivel superior. Además se han generado espacios de intercambio con el Profesorado Universitario de Educación Especial (de la misma facultad) para el acompañamiento en las flexibilizaciones curriculares de varios niños que asisten al jardín, y se han incorporado estudiantes de esa carrera para realizar sus prácticas docentes allí.

En todos los casos, aún de aquellos que traen un diagnóstico de un profesional donde se explicita que tiene alguna manera particular de aprender, la directora junto con la maestra orientadora evalúan las condiciones que pueden favorecer los aprendizajes de ese niño, el perfil de maestro, la cantidad de niños para ese grupo, y también realizan acuerdos con el docente que decida hacerse cargo y acompañar su trayectoria.

La maestra orientadora tiene un papel fundamental en el asesoramiento y apoyo del diseño de estrategias de inclusión, trabajando en las salas junto con las docentes y también con las familias y equipos de especialistas que atienden terapéuticamente a algunos niños fuera de la escuela; todo ello en perspectiva a lograr un vínculo que favorezca los aprendizajes. Ella sostiene que su trabajo se articula con el de los docentes: *“las maestras son las que visibilizan en el día a día ... son las que ven y dicen: - mirá, me llama la atención, miremos, veamos, probé con esto, probé con aquello y veo que...”*¹².

La profesora de sordos e hipoacúsicos, la acompañante terapéutica de un niño diagnosticado con trastorno del espectro autista y una estudiante del Profesorado Universitario de Educación especial que realizó sus prácticas en salas del jardín, comentan experiencias similares en su trabajo por la inclusión. Destacan, la apertura de las maestras con quienes toman decisiones cuando les presentan las

¹² Expresiones de la maestra orientadora en la situación de entrevista en profundidad.

planificaciones que vienen desarrollando; el apoyo de la institución y en especial de la maestra orientadora, y la posibilidad que les brindan de realizar sus prácticas con el objetivo de que todos los niños participen y se enriquezcan con sus propuestas de inclusión y no solo “*un niño derivado*”. Reconocen que hay mucho por seguir profundizando a favor de la inclusión en el jardín teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los niños, y coinciden en que la institución está movilizada por continuar realizando avances en este sentido.

Podemos decir que se observa un esfuerzo colectivo y permanente por revisar y despojar las “barreras del entorno”-pedagógicas, institucionales y socio-culturales- que dificultan el acceso de todos al conocimiento y proceso de integración social. (López Melero, 2011).

c) Los modos de vinculación con las familias

Las familias son sujetos muy presentes en las decisiones sobre la enseñanza para los docentes de esta institución. Una práctica instalada en la cultura institucional es la presentación, en la primera reunión del año con las familias, de las secuencias y proyectos que se prevén trabajar en el año, “... *porque a los padres les interesa, ¿qué proyectos tenés seño para el año? me preguntan...*”, expresa una de ellas en una entrevista.

Varias fueron las experiencias de enseñanza en las que las docentes incluyeron a las familias de los niños; lo que ellas reconocieron como una práctica innovadora es que invierten una tradición escolar de incluirlas para mostrar lo que los niños hacen y aprenden en el jardín, por una participación más activa de los adultos a los que se les propone compartir sus saberes con los grupos de niños.

Al respecto, una experiencia muy reconocida por familiares de los niños¹³ fue la realizada el año anterior en la sala de 3 años. Se planteó un proyecto en el que la docente primeramente desarrolló un taller para los adultos de las familias y luego les pidió que ellos organizaran propuestas para “enseñar algo que sabían”, a todos los niños del grupo. El proyecto favoreció en muchos aspectos el vínculo del jardín con la familia; permitió generar confianza de los padres acerca de las relaciones interpersonales con los niños en el ámbito institucional, promovió la comunicación entre las familias que comenzaron a trabajar en forma articulada por la educación de sus hijos; dio lugar a una valoración mutua del trabajo de los docentes por parte de los padres y, de los aportes de los padres por los docentes, además se desplegó el reconocimiento entre las familias.

En otras experiencias relevadas, también se entramaron las familias con el jardín a través de procesos similares en la construcción de un vínculo pedagógico, caracterizado por una cooperación de funciones.

¹³ Los familiares entrevistados en el contexto de esta investigación.

Es posible que estos vínculos renovados tengan un impacto favorable en la subjetividad de los niños, sobre todo por el concepto de familia que sustentan estas prácticas donde las docentes reconocen a los adultos que se presentan como tales y capaces de responsabilizarse del niño, sin expresar pre-juicios sobre la constitución de los grupos familiares, valorándolos desde sus saberes.

Y nos quedamos pensando...

En este proceso de investigación, la producción de conocimiento sobre las “buenas prácticas” se dio de manera múltiple, las docentes reconocieron que el construir estos relatos en el diálogo con nuestro equipo de investigación significó para ellas un ejercicio de mayor comprensión y revisión de sus prácticas, a la vez que se enriquecían en el intercambio con sus compañeras que aportaban ideas, críticas y, en el caso de la institución de mayor dimensión, valoraron especialmente conocer mejor y en profundidad las prácticas de las docentes de otras salas y otro turno.

Si retomamos el concepto de “buena enseñanza” de Fenstermacher (1989:158), quien la caracteriza como aquella que tiene *fuerza moral y epistemológica*, nos encontramos que la selección de los docentes en cuanto a sus buenas práctica -experiencias aquí relatadas- no están muy distantes de esa idea. En relación a la fuerza epistemológica ya nos hemos referido más arriba acerca de una cierta *vigilancia* (Chevallard, 1991: 47) al diseñar las propuestas; y en cuanto a la fuerza moral, consideramos que está puesta en el respeto que las docentes transparentan en sus prácticas por esos otros que son los niños y las familias, y sus preocupaciones por la inclusión en todos los sentidos.

En estas prácticas, como diría Saleme “...*la relación con el conocimiento, como la relación con el objeto mismo del conocimiento...está signada por el quehacer de la enseñanza convirtiéndose ésta en impulsora de su preocupación*”(1997:67). Ella sostiene que el docente profundiza su conocimiento impulsado por su aventura en el terreno del aula.

Bibliografía

Fenstermacher,G. (1998). Tres aspectos de la Filosofía de la investigación sobre la enseñanza, en Wittrock, M. C., La investigación de la enseñanza I. Barcelona: Paidós.

Guyot,V (2001) Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Bs.As. Lugar Editorial

Miguel, M. (2012). Sentidos atribuidos a la buena enseñanza...(en escuelas en contextos de pobreza). Paraná: Fundación la Hendija.

Saleme, M (1997) Decires. Narvaja, Córdoba.

Zabalza, M.A. (Edit.) (1997). La calidad en la Educación Infantil. Madrid: Narcea.

López Melero, M. (2011) “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones” Revista digital Innovación Educativa N° 21, 2011: pp. 37-54 Universidad de Málaga (España)

Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bs.As. Aique.