



11º ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

ENSEÑAR EN CONTEXTOS DIVERSOS.
IGUALDAD, DIFERENCIAS Y SINGULARIDADES

Colegio San José, Azcuenaga 158 -CABA

4, 5 y 6 de mayo de 2018



AULA 3 Coordina: Viviana Gordillo

Cada familia es un mundo, por eso no hay un único modo de criar a los niños. Una experiencia educativa en la formación docente a partir de un acercamiento etnográfico.

María Verónica Di Caudó. Instituto Superior de Formación Docente 50. Berazategui. Buenos Aires - Argentina.

Desarrollando una identidad cultural pertinente en Educación Infantil. Ana del Carmen Pino Davila. Institución: Los Angelitos. Tacna - Perú.

La música suena... El viaje de Tupac. Natalia Carolina Zalazar. Centro Educativo Jerárquicos. Santa Fe. Santa Fe - Argentina.

Desafíos en torno al paradigma inclusivo en el ámbito escolar. Olivia Padilla, Pilar Mariani, Gibson Victoria. ISPEI Sara Ch. de Eccleston. CABA - Argentina.

Territorios y prácticas pedagógicas en Educación Inicial, en el marco de los procesos de cualificación de maestros en Colombia. Sandra Marcela Durán Chiappe. Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Bogotá - Colombia.

La inclusión de las familias en la educación musical para niños. Eleonora Orengo. Taller de Iniciación Musical. Bernal. Buenos Aires – Argentina.

“Cada familia es un mundo, por eso no hay un único modo de criar a los niños”

**Una experiencia educativa en la formación docente
a partir de un acercamiento etnográfico**

Institución: Instituto Superior de Formación Docente 50-Berazategui, Pcia. De Buenos Aires

Responsable de experiencia: María Verónica Di Caudo

Eje temático: Igualdad, diferencias y singularidades

Resumen

Presento una experiencia de formación en un ISFD del conurbano bonaerense, en el marco de la materia de Educación Temprana correspondiente al primer año del Profesorado de Nivel Inicial. En ella se puso en juego el concepto de “prácticas de crianza” a partir de un trabajo de campo que consistió en observar a infantes hasta los 3 años e interactuar con los adultos que los acompañaban. El uso del enfoque etnográfico permitió iniciarse en la problematización de las prácticas de crianza y sus sujetos (los que crían y los que son criados) a partir de observar, participar y dialogar con niños y adultos en contextos socioculturales, relativizar todo tipo de pauta prescriptiva de crianza generando una mayor comprensión de diferencias y singularidades que los sujetos ponen en acción en sus relaciones socioeducativas en sus vidas cotidianas y en determinados contextos.

Palabras claves: formación docente, prácticas de crianza, etnografía, contextos socioculturales.

1-La preocupación por niños “bien criados” y “bien educados”

En las clases de Educación Temprana¹, las estudiantes suelen traer muchos ejemplos de infantes que conocen y se interesan por saber si está bien o mal hacer tal o cual cosa, si es normal (o no) para su edad, qué debe hacer la madre, la maestra, la familia y la escuela dentro de *prácticas correctas*. La búsqueda de respuestas cerradas que muchas veces demandan las estudiantes, especialmente en su primer año de formación, es muy habitual y tal vez se potencia cuando se encuentran con campos disciplinares por lo general novedosos para ellas. El acostumbramiento a prescripciones de tipo pedagógico-didáctico y/o psicológicas y ubicaciones en categorías son formas bastante comunes que actúan como matrices normativas para pensar, leer textos, planificar, evaluar y construir discursos en clave de *educado, no educado, de un sujeto que puede o no puede, de una madre o padre que cría bien o que cría mal, un cuidador que hace correctamente lo que debe hacer*². Percibía que muchas estudiantes, solapan a veces las “prácticas de crianza” a las pautas para criar. En los diálogos que se generaban a partir de estas inquietudes, salía claramente la importancia de *respetar al niño* pero aparecían serias contradicciones entre ese *respeto* y lo que había que hacer para criar al niño según parámetros de normalidad esperable, o entre la realidad y la visión de una infancia *pura y libre de condicionamientos* (sociales, económicos, culturales); otras veces ese respeto al niño se acompañaba de una apreciación que terminaba irrespetando al adulto significativo que cuidaba, educaba o criaba *mal*. Muchas veces se lograba ahondar que ese respeto representaba también el respeto de su cultura de origen y pertenencia, relacionada al desarrollo de la propia identidad, de su autoestima, de la seguridad en sí mismo y de los códigos básicos que permiten otorgar significado al mundo, y que van transmitiendo los adultos a cargo de ese infante. Destacábamos la importancia de conocer e incorporar la “piel social y cultural” que traen los niños y sus familias (la historia, la memoria, el tejido antropológico, la lengua, las creencias y valores) en nuestros contactos con los niños fuera o dentro de los maternales o jardines. A pesar de todo, no faltaba la ocasión para que categorías evaluativas -y muchas veces plagadas de juicios y prejuicios- se filtraran en actividades, expresiones, escritos. En este contexto, surgió la experiencia que comparto y pongo en discusión y que fue realizada durante el

¹ Asignatura que corresponde al campo de las subjetividades y culturas en el Primer año de formación del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2007)

² Diversidad de textos destinados a padres y cuidadores ofrecen este tipo de orientaciones y pautas para la crianza y existen textos académicos o destinados a la formación docente que tienden a brindar clasificaciones en el mismo sentido.

2017 en dos cursos de primer año en la Carrera de Nivel Inicial en un Instituto de Formación docente del conurbano bonaerense.

2-La propuesta en su desarrollo o “se hace camino al andar”

Comenzando la cursada presenté el trabajo como una “investigación sobre prácticas de crianza”³. Expliqué a las estudiantes que esa investigación iba a construirse a lo largo del año, y que una de las primeras cosas que les tocaría hacer tenía que ver con observar niños en edades tempranas, que seguramente iban a estar con algún adulto o por lo menos con niños mayores (podían ser infantes conocidos o no, en diversas situaciones, lugares, ambientes); y traer escrito lo que habían observado tratando de describir todo lo más posible. Luego de algunas resistencias iniciales (la propuesta descolocaba a muchas estudiantes ya que implicaba un trabajo extra de pensar y buscar respuestas por sobre el “deber ser” de un pediatra, de un docente, de una teoría; hacerse muchas preguntas y romper con otras respuestas del sentido común), la motivación se sostuvo y creció durante todo el año académico.

Una de las primeras actividades que realizamos en clase fue mirar y describir fotos o imágenes. Para eso había solicitado que trajeran fotos de revistas o de diarios en donde se vieran bebés o niños pequeños, observarlas y describir oralmente qué hacían los niños, cómo los veían ellas, qué hacían los adultos, intentar ver o pensar los contextos en los que pudiera haberse sacado la foto. Rápidamente, aparecieron comentarios del estilo: *lo está cuidando bien, lo está amando, le presta atención, es un bebé feliz, está bien alimentado o mal alimentado, es pobre y no debe tener una buena educación y estimulación*. Estas y otras afirmaciones similares se construían entre las estudiantes sirviéndose de categorías que clasificaban (sucio, limpio, quieto, inquieto) y ordenaban sujetos y relaciones sociales (en este caso, por lo general parentales).

Complementariamente, en esas semanas las invité a ver en sus casas, el documental *Babies* (Balmés: 2011), que suscitó una serie de asombros, comentarios, nuevas preguntas. En las clases, avanzábamos con los contenidos de las unidades del programa, pero nos tomábamos un tiempo breve para hablar sobre sus primeros ejercicios de

³ Utilizo el concepto de “prácticas” entendido desde Foucault, como la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una experiencia o un pensamiento (citado por Castro Edgardo, 2006 en Michel Foucault: sujeto e historia. Tópicos # 14- Santa Fe)

observación. Algunas estudiantes contaban lo que había observado, unas pocas se animaban a escribir y leer sus descripciones. Especialmente en el primer mes de trabajo, ellas solían ser muy evaluativas y críticas a las actitudes de los adultos que rodeaban a los niños. Los intercambios que acompañaban las primeras observaciones estimulaban a más: qué observar, dónde observar, a quiénes o a quién observar, qué preguntar, a quiénes y cómo hacerlo; al mismo tiempo a poner en cuestión las evaluaciones que ellas traían sobre los adultos.

A medida que avanzaba la cursada, las descripciones iban creciendo en densidad (Geertz, 1973); describían mejor los espacios, las situaciones, indagaban las edades de los bebés, empezaban a describir los entornos, a prestar atención a gestos y detalles de las personas, de las interacciones, de las situaciones. Entre ellas comenzaban a preguntarse e indagar sobre lo que las compañeras relataban. Una estudiante decía:

Fue un proceso que yo realicé en donde al principio no entendía que era lo que debía observar, pero cuando comencé a mirar vi muchas situaciones diferentes, por ejemplo, a madres y en algunos casos, a padres a la salida de los jardines que les preguntaban a sus hijos cómo les fue, qué hicieron, si jugaron o si se portaron bien, y muchos otros que solo los tomaban de la mano y sin decirles nada, se los llevaban a sus casas. Esto también sucede en las plazas, donde hay padres que no les prestan atención a los chicos y muchos son muy atentos, entonces entendí que no todos tenemos la misma forma de criar. Viendo todas las formas de criar que observo voy a prestar más atención, a poder ver un poco más allá que solo madres o padres con sus hijos (Victoria)

Cuando las estudiantes traían sus ejercicios, preguntas, escrituras, asombros, el trabajo crecía y también crecía el interés de más estudiantes por contar lo suyo. Mis intervenciones tenían que ver con preguntas que ayudaran a detallar las narrativas: ¿y quiénes más estaban? ¿Qué hacía el bebé mientras la mamá, como vos decís, lo retaba? Las discusiones tenían el eje de la “crianza”: qué implicaba criar, cómo se criaba, quiénes criaban, qué decían sobre esa práctica los adultos que estaban con ese infante. Veamos este fragmento de registro descriptivo:

El día 1/9 me encontraba en la casa de mi prima en el Barrio La Rotonda a las 13.30 aproximadamente. Ella tiene una hija de 3 años recién cumplidos, la cual estaba jugando con los instrumentos de plástico de su cocinita de juguete. Toda la familia que estaba en la reunión pudo observar que la niña quería prender fuego para calentar el agua en su pava de plástico y así poder tomar mate. La madre estaba hablando con mi abuela y no se dio cuenta la situación, nosotros lo único que podíamos hacer era decirle que no toque eso porque se podía lastimar, pero ella no hacía caso. Entonces lo que hicimos fue avisarle a la mamá que su hija estaba jugando con el encendedor. Mi prima se acercó hacia ella riéndose por querer imitarla y le explicó que no podía jugar con eso, le explicó lo que podía pasar si lo hacía, le dijo que el fuego quema y que si se pone sus manitos ahí se puede lastimar. Luego de explicarle entonces la nena comprendió que no la estaba retando, sino que la quería cuidar y comenzó a hacerle preguntas sobre esa cicatriz (Observación de Sofia, titulada “Limites afectuosos”)

La estudiante completó su relato escrito con la siguiente intervención oral:

Lo que yo hice fue observar con atención la reacción de la madre, sus gestos, tono de voz, entre otras cosas al imponerle los límites a su hija. Y a su vez la reacción de la niña, ver si logró entender, si lloró, si prestó atención. Mi intención era observar como influía esa madre, cómo educaba, cómo orientaba a su hija para que pueda construir su subjetividad y para que esta madre construya una red emocional para explicarle lo que se debe hacer o lo que no" (..) Luego de realizar mi observación, ya en mi casa con mi familia, decidí hablar con mi papá sobre la situación que observamos, lo que hice fue preguntarle que haría el en el lugar de mi prima, si actuaría de la misma forma. Mi papá comenzó a contarme anécdotas de cuando yo era chiquita y llegó a la conclusión de que la madre reaccionó de buena manera ya que no la retó, no la amenazó ni la hizo llorar, simplemente le enseñó que eso no se hacía. Entonces me respondió que si, que actuaría de la misma manera para no herir los sentimientos del niño, él piensa que hablándole de buena manera, ellos entienden mejor...

Como acabamos de ver, avanzados los ejercicios de observar y describir iba surgiendo la necesidad de preguntar y dialogar para comprender mejor. Al igual que esta estudiante, muchas decidieron conversar con amigas y familiares sobre las crianzas que daban a sus hijos, o que había recibido de pequeñas. Las estudiantes intervenían y registraban sus conversaciones informales de esta forma:

Luego de la observación hablé con los padres de los bebés (dos mellizos de 4 meses) sobre los hábitos alimenticios.

-¿Los mellizos ya empezaron a comer?, le pregunto a Karina, la mamá

-Si, ya les damos puré de papas, calabaza, manzana rallada, nestum y yogures

-¿Ya comen las 4 comidas?

-No, sólo al mediodía y algunos días en la merienda por ahora. Porque a la noche se me hace que les va a caer pesado y no van a poder dormir y van a tener gases.

Se fue abriendo el universo de quiénes tenían la potestad de criar. En primera instancia, la madre era el sujeto clave, pero luego las estudiantes comenzaron a entrevistar a abuelas/os, tías o padres, suegras, nueras o vecinas. Una estudiante expresó: *vi novedoso que la abuela interviene mucho en la crianza pasando por encima de la madre*. De esta forma, las estudiantes podían discutir con quienes defendían la crianza desde las actitudes y comportamientos de los padres (Solís-Cámara y otros, 2007).

El trabajo ayudaba a que las estudiantes vean la crianza como impronta de formación de un sujeto, pero en un contexto y entorno que era importante conocer para comprender. En el comprender, las estudiantes comenzaban a generar preguntas que se orientaban a por qué o para qué los padres, tutores, cuidadores actuaban así; en definitiva, a dar sentido. Pasaba el tiempo y usaban para hablar, escribir y discutir categorías distintas a las primeras que mencioné, aparecían ahora otros términos para explicar lo que veían: contextos, culturas, realidades sociales y económicas. Las estudiantes argumentaban que

los modos de criar tenían que ver con las familias y los distintos roles en cada familia y que había mucha diversidad en esas formas de transmitir costumbres, pautas, valores, normas. Estas conceptualizaciones que iban logrando como grupo se emparentaban con las que eran mencionadas en distintos textos, por ejemplo la definición de crianza dada por Cabello (1992) como el conjunto predeterminado de formas relativamente específicas de criar a los niños y que se refieren a los bienes ideales de la cultura: valores, creencias, concepciones, educación y comunidad; como con otras que íbamos estudiando sobre la educación temprana (por ejemplo, Picco y Soto, 2013; Pitluk, 2014; Violante 2005).

Los pequeños y grandes descubrimientos que hacían las estudiantes en el campo las ayudaban a proyectarse en su profesión: *“como docentes que vamos a ser necesitamos tener una amplia mirada sin juzgar a los tutores de nuestros alumnos”*; *“es preciso que pensemos actitudes y modos de interacción que generen vínculos de confianza con los otros, con los niños, con los padres, con las familias”*, *“tenemos que tratar de comprender a las familias evitando, evaluar, calificar, juzgar, dar consejos desde nosotras”* (Registros de diálogos en clase).

Expresiones como la última que acabo de citar, tuvieron que ver con el ejercicio de reflexividad (Guber, 2001) que emergió en el transcurrir de la experiencia. Algunas comenzaron a poner muy en juego sus “evaluaciones”, enojos, sus propias historias de crianza (cómo fueron criadas o cómo estaban criando a hijos o ayudando a criar a sobrinos u otros niños). Asimismo, estos procesos tuvieron que ver con su concepción de infancia. Una estudiante lo expresaba así:

Voy aprendiendo a visualizar a los niños no sólo como pequeñitos indefensos, sino también como personas con derechos y voz, que a pesar de su corta experiencia y tiempo en la vida, tienen deseos, sentimientos e inquietudes que deben manifestar y nosotros escuchar. Que su desarrollo en cuanto a crecimiento y a procesos madurativos sean positivos, va de la mano de las familias y de nosotras como futuras docentes. Con las herramientas que adquirí aprendí a contemplar la diversidad de los niños y como los factores sociales, económicos, religiosos y hasta políticos influyen y condicionan al pequeño. Puede también observar diferentes pautas de crianzas, sin juzgar y entendido que cada familia es un mundo que ejerce en base a lo que consideran correcto o no correcto, no hay un único modo de criar a los niños (Magali)

3- Los aprendizajes de las estudiantes

Dejar de juzgar-comprender

La mayoría de las estudiantes reconoció en el dejar de juzgar las prácticas de crianza como uno de los mayores aprendizajes:

Ahora camino por la calle y me es inevitable observar a cada nene que veo sin juzgar nada (Carolina)

Pude aprender a observar y analizar sin generar un clima incómodo en el momento de la observación, me sirvió para entender más las distintas prácticas, comprender, conocerlas sin juzgar (Jésica)

Aprendí que no debo catalogar a un niño, sea de inquieto, callado, caprichoso. Debo observarlo a él y el contexto en que se desarrolla para poder comprenderlo (Romina)

(...) a la hora de estar frente a una situación como la de las observaciones, por más que no nos guste o no nos parezca correcta la forma de actuar de un padre frente a una situación, no debemos juzgar porque no conocemos las razones de su forma de actuar. En mi experiencia con este trabajo, me sucedió que juzgué mal hasta que tuve el diálogo con esa madre y comprendí el por qué de las cosas. Comprendí lo amplio que es el significado de enseñar y cuidar. (Agustina)

Este trabajo me hizo analizar desde otra mirada, dejando de lado lo que nos sale tan fácil y ponerse en el lugar del otro, ya que cada familia es un mundo donde intervienen culturas distintas y por lo tanto formas de hacer, ser y pensar diferentes o distinto y por lo tanto, una historia detrás (Martha)

El trabajo con sus propios sentimientos y las opciones de involucramiento

Muchas veces las situaciones que las estudiantes observaban, y en las cuales se involucraban de una u otra manera, generaban sentimientos que ellas intentaban trabajar. Por ejemplo, una estudiante tituló su trabajo: “prohibido jugar”, había percibido las ganas de dos nenes de involucrarse en un juego de pelota con otros que jugaban en la cuadra. La invitación del segundo grupo a través de la reja de la casa para ir a jugar y la negativa de la madre de dejarlos ir a jugar con otros, generó gritos de la madre y llanto de los niños y llevó a Florencia (que tomaban mate en la vereda y que hasta ahora había sido observadora no participante) a intentar un diálogo con la madre:

-Hola Romi: cómo andas?

-Hola Flor, bien y vos? ¿Qué pasó? Preguntó ella. Nada me acerqué por como vi a tus nenes llorando porque no los dejaste salir a jugar, quería ofrecerme para mirarlos mientras vos limpias tranquila.

-No Flor, gracias. Pero no quiero que salgan a jugar con esos chicos, no me gusta cómo son, cómo juegan, son brutos y están sucios y no quiero que mis hijos jueguen con ellos, me dice ella.

-Pero no creo que al estar los chicos así les influya en algo, o los miro y voy a estar atenta en que no se lastimen, le respondo.

-No, no quiero. Tienen prohibido jugar con los chicos de acá. No juegan con ellos, estos chicos no saben jugar como se debe, me responde.

-Bueno, está bien Romi. Te dejo porque estoy tomando mates con mi novio.

La madre junta los juguetes de sus hijos y las galletitas y le dice a los chicos que entren y jueguen adentro y que dejen de llorar que no se van a morir por no jugar con esos chicos...

Aclaración personal: toda esta situación me causó malestar y muchas ganas de querer decir cosas que no podía. Me dio mucha ira en su manera de negarle el juego de sus hijos con los chicos de la cuadra por mostrarse distintos a ellos. (fragmento)

Situaciones como esta ponían en juego los sentimientos de las estudiantes. Algunas veces de forma positiva, otras de forma negativa: se enternecían, se enojaban, se ponían mal, se les generaban dudas o preguntas sobre cómo actuar. Estos diálogos alimentaban ricas discusiones en las clases que llevaban a reflexiones sobre el tomar o no partido, sobre qué hacer cuando las acciones de algún sujeto las *ponían mal*, sobre cómo trabajar lo emocional cuando se estaba con niños o con padres en un Jardín. Generalmente, llegábamos a importantes planteos de tipo ético y político; temáticas sobre discriminación, derechos, límites, maltrato, libertad emergían con fuerza pensando e imaginando sus roles como futuras docentes, sus vínculos con los niños y sus familias, las decisiones institucionales, las prescripciones curriculares, las cosas que podían o no ayudar.

El darse cuenta

Muchos otros aprendizajes tuvieron que ver con el *darse cuenta*. Esta expresión la usaban en variedad de descubrimientos, desde la visibilización del niño hasta la visibilización de sus derechos. Una de las estudiantes había hecho del almacén cercano a su casa, su lugar de observación y contó que nunca antes había prestado atención a Joaquín, de un año y ocho meses que solía estar con la pareja que atendía el negocio al que ella iba siempre. Otros *darse cuenta* mencionados tenían que ver con: los tiempos y ritmos diferentes y singulares de los niños (en su desarrollo, en sus aprendizajes), las diferencias de los contextos, de las culturas de cada familia y sus relaciones con las personas que los habitaban o con la influencia de creencias y valores a la hora de cuidar a un bebé.

Otros *darse cuenta* hacían a aprendizajes concretos de investigación de campo o con sus saberes hacer como futuras docentes. Por ejemplo: “*me di cuenta que había que observar otras cosas como miradas, gestos, contextos, que no había que suponer, había que preguntar, buscar comprender*”; “*observar y tratar de interpretar lo que se observa desde el punto de vista del niño y no imponer la perspectiva adulta*”; “*que las capacidades de observar, describir, comprender tenían mucho que ver con lo que vamos a hacer cuando nos recibamos*”, “*que hay diferentes tipos de crianza, que cada familia poseía diferentes miradas, hábitos, costumbres*”; “*me di cuenta de la importancia de los primeros años de vida en los niños, no sólo para un desarrollo integral, sino también el por qué y para qué es necesaria una correcta legislación de las leyes que los amparan y de las obligaciones del Estado para con ellos*”.

A investigar, se aprende investigando

Si bien muchas veces las estudiantes pedían más precisiones de cómo hacer lo que había que hacer, fueron aprendiendo a relajarse (como ellas mismas decían) y hacer del camino y del proceso su propio aprendizaje. Saber que había espacio para consultas (entre ellas y conmigo como profesora), que podían leerse, contarse, ayudarse a pensar las situaciones, hacer alguna que otra búsqueda bibliográfica, acudir a conocimientos que iban adquiriendo en otras materias, fue también un aprendizaje muy bueno, relacionado con la investigación, pero también con el aprendizaje colaborativo.

Fue un proceso largo pero muy significativo. El trabajo amplió mi conocimiento de distintas maneras. Tanto como para redactar una observación como para mirar de otra manera a los chicos, a cada situación que veo en la calle y a interiorizarme más con los textos de la materia. Fue otra manera de investigar, saliendo a la calle y no sólo buscando información como lo es generalmente en los trabajos de investigación, sino asociando todo lo aprendido y ampliando nuestro conocimiento a través de un trabajo diferente que se fue construyendo progresivamente y con las compañeras (Yamila)

Por otra parte, hacer de la observación, la participación, la lectura y la escritura, la colaboración, elementos centrales del proceso investigativo las dejó altamente motivadas a futuras prácticas investigativas en sus propios terrenos de inserción laboral y profesional.

4-Conclusiones, desafíos y proyecciones

A medida que avanzaba la tarea, se iban develando muchos sentidos y aristas que hicieron que ubique la propuesta bajo el concepto de “experiencia” educativa (Dewey 2004, Ruiz 2013). La riqueza tuvo que ver con la forma y el contenido al mismo tiempo y por eso fue mucho más que una consigna desafiante de investigación o una metodología etnográfica puesta en juego; el conjunto de aprendizajes tuvo que ver tanto con la alfabetización académica, la investigación⁴ y la profesión docente vinculados a los contenidos de la materia. Con esto último me refiero específicamente a poder recorrer todas las unidades del programa curricular ampliando la mirada sobre el

⁴ Durante el trayecto, fui insertando según lo que cada grupo traía muchos elementos que ayudaran a avanzar, repensar, completar, reflexionar sobre el proceso de construcción y producción de conocimiento. Fuimos trabajando -en un nivel muy inicial- a desarrollar ciertas habilidades y saberes hacer tales como: la observación (qué observar, dónde observar, a quiénes o a quien observar; cómo registrar), la entrevista o el diálogo informal (qué preguntar y cómo hacerlo, clima, registro), la escritura y el uso de fotos para contar y mostrar, el análisis a partir de los registros escritos de estudiantes, la vinculación con la teoría, el uso de categorías teóricas y los sentidos dados por los sujetos del campo, la organización del trabajo (cuestiones formales, bibliografía y citas, elaboración de conclusiones).

concepto de educación y de educación temprana, específicamente contemplando siempre participación de fuerzas socio-culturales y la forma en que la educación desde tempranas edades se configura como escenario o dispositivo (Bernstein, 2000) para la construcción, imposición y mantenimientos de significados y como los distintos adultos pensaban, decían y actuaban en sus relaciones socio vinculares con las infancias que educaban y criaban (Peñaranda, 2011; Álvarez Torres, Pemberty y otros 2012; Escobar Londoño y otros, 2016).

Señalo brevísimamente tres cuestiones que en momentos fueron variables de dificultad y que es importante tener en cuenta para repensar modificaciones, en el caso repetir la propuesta. Los dos cursos implicados -con edades de entre 18 y 29 años- fueron altamente numerosos (73 y 67 estudiantes respectivamente), lo que dificultó un trabajo más personalizado con los registros y los procesos que las estudiantes iban realizando. Mientras algunas estudiantes estaban altamente motivadas con la actividad, otras no podían seguir en los tiempos propuestos, no traían los registros, y no participaban activamente. Si bien la combinación teoría y práctica fue un punto bueno, al intentar en momentos analizar con marcos teóricos, generaba forzamientos cuando se pretendía *pegar* un concepto a lo que se había visto o escuchado. Esto muchas veces terminaba en un retroceso sobre la mirada comprensiva que les había dado el trabajo de campo o volvían a disociar teoría y práctica o realidad. Encarar un trabajo así en primer año, es desafiante, aunque potente.

Finalmente, sería interesante pensar alguna vinculación con el campo de la Práctica de Campo 1 pues a nivel curricular hay un interesante espacio para trabajo interdisciplinario y etnográfico. Por otra parte, y como proyección, sería sugestivo ahondar y sistematizar la riqueza de ciertos diálogos e indagaciones de las estudiantes con algunos adultos en lo que hace a formas de cuidar, de calmar, de sanar, de alimentar, de poner límites, de jugar, y la recopilación de arrullos, cantos de cuna, nanas, juegos y remedios caseros para los bebés, etc. Imagino otros trabajos posibles de investigación colaborativa en este sentido. Cierro con las palabras de una de las futuras docentes que escribió como conclusión de su propio trabajo:

Aprendí que los factores sociales, culturales, económicos y políticos condicionan las formas de ser y crecer en el mundo. Entendí que las creencias y valores con respecto a la crianza están basados en un marco cultural al que pertenecemos, sobre el cual la comprensión de lo que un niño necesita y de lo que se espera que llegue a ser, estas pautas se transmiten generacionalmente a través del comportamiento y el discurso de adultos significativos para los más pequeños. Me ayudó a comprender que no hay una pauta de crianza verdaderamente correcta, no hay una teoría que nos diga la mejor manera de criar a los niños es así...esto

está determinado por lo socialmente aceptado que esté esta práctica para la cultura a la que cada niño pertenece (...) Comencé a ver todo de una forma distinta, al relacionar los textos que utilizamos a lo largo de la cursada con lo que me sucede en mi vida cotidiana al estar cerca de un bebé o un niño, me hizo entender mucho mejor sus necesidades, diferenciar en que estadio se encuentran y el por qué de cada cosa o acción que realizan a cierta edad. En especial el trabajo me sirvió para alejar mis propias pautas de crianza al momento de realizar una observación, en realidad, en cualquier momento, cuando voy a la casa de una amiga, cuando voy a la plaza o cuando viajo en colectivo y veo a un adulto con un niño. Me fue bastante difícil distanciar mis valores y creencias, no juzgar, no pensar que mi práctica de crianza es la única correcta y que se deben hacer ciertas cosas, lo que está bien y lo que está mal. Mi mirada se modificó de diversas formas. Generó en mi persona muchísimo más interés sobre lo que es educar y la educación a temprana edad, comprendí lo importante que es el nivel inicial y los derechos que tienen los niños. Este trabajo no sólo modificó muchos de mis pensamientos que tenía sobre este nivel (inicial) y sobre esta materia, que eran errados, sino que me hizo repensar todo lo que creía y darme cuenta que no es tan fácil como parece (se refiere a la profesión) pero tampoco es imposible. (Natalyn)

Bibliografía

- ÁLVAREZ TORRES, PEMBERTY SEPÚLVEDA, BLANDÓN GIRALDO Y GRAJALES CRESP** (2012) "Otras Prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: un diálogo intercultural" AGO.USB Medellín- Colombia V. 12 <http://www.scielo.org.co/pdf/agor/v12n1/v12n1a06.pdf>
- BERNSTEIN, B.** (2000). *Hacia una sociología del discurso pedagógico*. Bogotá, D. C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- CABELLO, A. M.** (1992). *Pautas y prácticas en la crianza de niños y niñas entre 0 y 6 años de sectores pobres*. Santiago, CIDE-CELAM-UNICEF
- CUERVO MARTINEZ, Á.** (2010). *Pautas de crianza y desarrollo socioafectivo en la infancia*. Diversitas [online]. vol.6, n.1, pp.111-121.
- DEWEY, J.** (1945/2004). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- ESCOBAR LONDOÑO, J.V.; GONZÁLEZ ÁLZATE, M.N. & MANCO RUEDA, S.A.** (2016). *Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil*. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 47, 64-81. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
- GEERTZ C.** (1973/1987) *La interpretación de las culturas*. México: GEDISA.
- GUBER, R.** (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bs. As: Norma.
- PEÑARANDA, F.** (2011). *La crianza como complejo histórico, sociocultural y ontológico: una aproximación sobre educación en salud*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 2 (9), pp. 945 - 956.
- PICCO P. Y SOTO C.** (2013) "Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia". *Temas para niñas y niños menores de 3 años* <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109823>
- PITLUK L.** (2014). *Un jardín maternal pleno de posibilidades educativas*. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/Jardin%20maternal.pdf>
- RAMÍREZ M. A.** (2005) "Padres y desarrollo de los hijos: prácticas de crianza" *España: Estudios Pedagógicos XXXI, N 2: 167-177*
- RUIZ, G.** (2013). *La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo*. *Foro de Educación*, 11(15), pp. 103-124. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.005>
- VIOLANTE, R.** (2005) "Notas para pensar en una pedagogía de la crianza" Ponencia en Encuentro Nacional de Educación Inicial "Justicia educativa para la primera infancia: su centralidad en la agenda política pedagógica".
- SOLÍS-CÁMARA, P., DÍAZ, M., OVANDO, P., ESQUIVEL, E., ACOSTA, I. & TORRES, A.** (2007). *La contribución del bienestar subjetivo, las expectativas y la crianza materna en los logros escolares de sus niños y en la valoración de la participación de los padres*. *Acta Colombiana de psicología*, 10 (2) 71-82.

**11° ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**ENSEÑAR EN CONTEXTOS DIVERSOS IGUALDAD,
DIFERENCIAS Y SINGULARIDADES**

Título : “Desarrollando una identidad cultural pertinente en Educación Infantil”

Sub Título : “Interculturalidad en nuestras aulas infantiles”

Institución Educativa Inicial “Los Angelitos” Tacna – Perú

Nombre del Autor y Responsable : Prof. de Educación Inicial
Ana del Carmen Pino Dávila

Eje Temático : Interculturalidad, la enseñanza en contextos: sociales, culturales, geográficos.

Correo Electrónico: losangelitos_ana@hotmail.com

1. Fundamentación

La presente propuesta educativa de desarrollar una identidad cultural pertinente en Educación Infantil se hace cada vez más necesaria y reflexiva.

Es preocupante, los medios de comunicación donde vemos el avance comercial existente que altera la realidad de cada lugar o comunidad, se está perdiendo las costumbres, la tradición cultural sus raíces, pedacitos de patria. Por eso es importante acercar a los niños y niñas al conocimiento de los pueblos y comunidades que habitan en su nación.

Lo que se pretende con esta propuesta educativa es desarrollar currículos culturales pertinentes, innovadores de acuerdo a su realidad nacional, local e institucional, que se abra puertas a nuevos horizontes, con nuevas miradas; seleccionando contenidos, objetivos actividades coherentes no encasilladas o estereotipadas, para que nuestros niños y niñas de América Latina se enriquezcan de vuestra identidad cultural de nuestros pueblos sin dejar de lado los nuevos desafíos actuales que se presentan donde ellos sean protagonistas y artífices de su propios aprendizaje cultural e histórico.

2. Antecedentes

Identidad Cultural:

No es otra cosa que el sentimiento de pertenencia que nosotros tenemos hacia nuestra cultura, entendiendo que la identidad de un pueblo se manifiesta cuando una persona se reconoce como miembro de su pueblo. La identidad cultural por tanto es el conocimiento de un pueblo como “si mismo”.

Identidad Cultural Peruana

El Perú es un país pluricultural y multiétnico, es decir una rica mezcla de culturas y razas: indígena, negra y europea; finalmente es una país que siendo mestizo, conserva aún la verdadera raíz de país milenario, nuestra cultura, determinada por nuestra vestimenta tradicional, nuestra música singular, nuestra danza peculiar, así como nuestra raza chola sin par. ¿Qué tipo de niños peruano deseamos promover?, que conozcan y valoren sus expresiones culturales de su entorno intercultural, que sean verdaderos sujetos protagonistas de la época que les ha tocado vivir, críticos, reflexivos, creativos, felices, con sus propias visiones, en sus múltiples lenguajes.

Interculturalidad – Diálogo de culturas.

3. Contexto Institucional

Nuestro compromiso institucional que tenemos por rescatar y revalorar nuestras raíces étnicas, culturales, artísticas, gastronómicas, dentro de un currículum culturalmente pertinente y oportuno, conjuntamente en un trabajo colaborativo con toda nuestra comunidad educativa, padres de familia y nuestros aliados de la comunidad, logrando así que nuestros niños lo conozcan, lo valoren y se integren en su desarrollo, es el sentido fundamental que debemos favorecer en nuestras aulas y fuera de ellas.

4. Contexto Extra – Institucional

Respetuosos de nuestra identidad cultural, donde nuestros niños y niñas se enriquezcan logrando aprendizajes esperados interesantes y portadores con sentido de pertenencia, comunicando sentimientos y emociones, cuando difundimos nuestras actividades culturales en locales y plazas de nuestra comunidad así mismo participamos y nos involucramos en las diversas festividades y acontecimientos comunales integrándonos todos.

Nuestra cultura es tan valiosa pues posee una gran diversidad apreciada en el mundo entero. Poseemos un gran patrimonio cultural, muchas veces desconocido por nosotros mismos.

5. Programación de la Experiencia:

Objetivos: de la maestra: Elaborar una planificación culturalmente pertinente y diversificada

De las niñas y niños

- Desarrollar su identidad cultural y el amor por su país.
- Desarrollar sentimientos socialmente culturales en relación con otros niños.
- Conocer aspectos de la vida, historia, costumbre de su comunidad y nación.
- Vivenciar su arte a través de diferentes actividades culturales.

Contenido Central

- La mejor herencia que tenemos los peruanos es nuestra cultura y nuestro patrimonio.
- Fortalecer nuestra identidad cultural, y la de nuestros niños y niñas a través de la difusión de nuestro patrimonio cultural, en la selección de contenidos adecuados y oportunos.

Pre-Planificación del Proyecto

De acuerdo a las necesidades e intereses de los niños(as)

¿Qué quiero hacer?

Un proyecto que le permita a los niños(as) descubrir y valorar la identidad cultural de nuestro país.

¿Para qué lo quiero hacer?

Para que los niños(as) investiguen diversos temas relacionados con nuestro Perú. Compartan experiencias y expresen su identidad cultural en las aulas y fuera de ellas.

¿Cómo lo voy a hacer?

A través de actividades significativas que las niñas(os) aprendan a apreciar el amor hacia nuestra tierra, sus riquezas, sus hombres y mujeres, sus símbolos patrios, sus danzas, su comida, su música, hacia lo nuestro en general.

Planificación con los niños y niñas

Nuestros niños(as) participan activamente, expresando sus ideas y saberes previos sobre los temas a desarrollar a partir de los cuales seleccionamos y organizamos las competencias, capacidades y contenidos

6. Características del grupo beneficiario de la Experiencia, edad y otras características relevantes

Edad: niños y niñas de 3 a 5 años

- Son niños de diferentes lugares del Perú costa, sierra y selva que interactúan entre si en las diferentes actividades programadas remirando sus costumbres y vivencias.

7. Duración en el tiempo

14 sesiones

Semanas	Meses
3	Abril
4	Mayo
3	Junio
4	Julio
3	Agosto
4	Setiembre
3	Octubre
4	Noviembre

8. Fases o Etapas de la experiencia en la práctica:

Desarrollando una identidad cultural pertinente en educación infantil indudablemente es un conjunto de aprendizajes esperados con sentido de pertenencia de convivencia democrática y ciudadanía, interesantes, implicando una nueva oportunidad de repensar y renovar nuestras prácticas pedagógicas, en un contexto tan especial como es nuestra identidad cultural; fortalecimiento de los valores que compartimos.

- Características fundamentales
 - Democrática – intercultural – ambiental.
- Los propósitos
 - Desarrollar competencias en democracia y ciudadanía para que nuestros niños ejerzan plenamente su identidad.
 - Crear una cultura democrática basada en la libertad, respeto, equidad y solidaridad.
 - Transformar nuestra Institución Educativa en una comunidad de agentes dinámicos que contribuyan, participen y motiven durante el proceso de aprendizaje.

Las competencias:

- Interpretación de los procesos históricos y se reconoce como sujeto histórico.
- Actúa en forma comprometida y responsable con su entorno socio-cultural ambiental, comprendiendo que el espacio se construye socialmente.
- Toma decisiones informadas y efectivas, asumiendo el contexto intercultural.
- Actividades realizadas con los niños y niñas:
 - Ambientación de nuestras aulas con nuestra identidad cultural peruana.
 - Una cocina rica y variada en sabores y tradiciones, comida criolla de las diversas regiones del país.
 - Nuestros símbolos patrios, vocabulario en aymara.
 - Ritual aymara, pago a la tierra.
 - Su folclore desplegando los danzantes, habilidad, destreza y colorido.
 - Música peruana variedad, belleza y armonía, cajón peruano.
 - Exposición de identidad cultural elaborado por los niños y niñas de educación infantil.

9. Evaluación general de la Experiencia o Investigación

La evaluación será de proceso permanente, observando el interés de los niños y niñas, de manera individual o grupal, así como su participación activa, en las diferentes actividades dentro del marco de la interculturalidad.

- Hemos brindado oportunidades a los niños y niñas al conocimiento de sus pueblos, regiones y comunidades para lograr un cambio histórico cultural de pertenencia.
- Es una forma de aprendizaje que les permite vivenciar valores culturales, desarrollar habilidades y capacidades.
- Se integra culturalmente a padres, niños(as), educadores, agentes aliados de la comunidad en general fomentando lazos de relación social de identidad.

10. eflexión de los docentes o adultos a cargo

Logros y dificultades

El desarrollo alcanzado por las tecnologías de la información nos ha llevado a vivir en un mundo globalizado que nos ha ido insertando de manera exorbitante en un flujo de información, algo muy positivo para nuestra evolución pero a la vez se da el peligro de la desinformación u olvido de nuestras raíces culturales y de nuestra identidad como país soberano.

Nuestra cultura es tan valiosa pues posee una gran diversidad cabe reflexionar sobre nuestra identidad cultural: ¿qué es la peruanidad?, ¿qué es lo que nos hace ser orgullosos en lo profundo y que podemos nosotros favorecer en las nuevas generaciones?, hoy somos nosotros responsables de continuar construyéndola, fortaleciéndola porque es un país que crece y aprende. Nuestros niños y niñas abiertos a las oportunidades de nuestro querido país que conozcan, lo valoren y se integren en su desarrollo en nuestras comunidades educativas.

11. Apoyos recibidos

- Recursos Humanos
 - Los niños y niñas de nuestra Institución Educativa.
 - Docentes, directivos, de servicio, auxiliares de educación, padres de familia.
 - Agentes aliados – UGEL – Tacna – Municipalidad Provincial de Tacna, grupos folklóricos, músicos de bellas artes, historiadores, investigadores culturales.
- Recursos Materiales

- Diversos materiales adquiridos por la dirección de la Institución Educativa, padres de familia, materiales de aula.
- Materiales físicos proporcionado por las Municipalidad de Tacna como parques, plazas, locales comunales, teatro municipal.

12. Planes para el futuro

Nuestra Institución Educativa comprometidos de seguir construyendo fortaleciendo nuestra identidad cultural en Educación Infantil es que somos abiertos a las oportunidades de este nuestro Perú, compartiendo experiencias con otros jardines infantiles logrando redes educativas interculturalmente, se están sumando y esperamos que cada vez sean más.

Bibliografía

- M. Victoria Peralta E., La formación en los valores de la diversidad cultural en la Educación Infantil de Latinoamérica.
- Primera Jornada Internacional de Otoño, Intercambio de saberes y experiencias 2008 Arica – Chile.
- 5to. Congreso Mundial para el talento de la Niñez – Santiago – Chile 2008.
- M. Victoria Peralta E. – Bases curriculares de Educación Parvularia: Temas de Estudio, Diciembre 2006.
- Danilo Ordóñez Briceño – Planificando el Aprendizaje en un currículo por capacidades. Pontificia Universidad Católica del Perú. Centro de Investigaciones y servicios educativos.
- Manual Pedagógico del Nivel Inicial, Maestra Latina.
- Contigo Perú – KREAR
- Educación intercultural bilingüe – AYMARA I – Centro de investigación y desarrollo andino



“La música suena...”

El viaje de Tupac.

Nombre de la Institución: Centro Educativo Jerárquicos

Autores: Natalia Zalazar y Mariano Tardivo

Eje temático: Interculturalidad. La enseñanza en contextos diversos

Fundamento de la experiencia:

En las salas de 5 años del Jardín, se desarrolló en el año 2017, un proyecto que surge a partir de una problemática ambiental que sucedió en el noroeste de nuestro país, más precisamente en la localidad de Volcán, en la provincia de Jujuy. Este poblado se vio afectado por un alud, que llegó intempestivamente.

Haciéndonos conocedores de esta situación, por medio de Comunidades Js, una iniciativa que forma parte de nuestra Mutual, es que comenzamos a comunicarnos con algunas escuelas y jardines de esa localidad.

Un representante de la mutual viajó hasta el lugar para observar la situación y establecer canales de ayuda. (Datos de la escuela y pedido de intercambio)

Esta situación nos motivó para pensar un proyecto en el cual se establecieran relaciones culturales entre los niños santafesinos y jujeños.

Nuestra propuesta pedagógica se sustenta en valores mutualistas, entre ellos, la participación activa y el compromiso social, con el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes. Esto es posible, formando en los educando una Conciencia Social y Solidaria, que les permite comprender la complejidad de las relaciones sociales y por lo tanto ser críticos de la cultura en la que viven.

A partir de allí se comienza a pensar en la riqueza de la interculturalidad. Creemos que la misma, no solo, construye puentes de relación entre instituciones que promueven y sostienen el concepto de diversidad, sino también, la

interrelación creativa. No es solo reconocer al “otro” sino, también, entender que la relación enriquece a todo y a todos, creando un espacio no solo de contacto, sino de generación de una nueva realidad común.

Una sociedad intercultural es aquella en donde se da un proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y por sobre todo de aprendizaje mutuo.

Esta interrelación creativa se desarrolló a partir de una primer experiencia de acercamiento entre los niños de ambas instituciones, haciéndole llegar un corto animado con la técnica de stop motion, tomando la idea de la música como eje de la propuesta.

Cuando pensamos en la música de nuestro país, encontramos aquella relación que nos hermana como pueblo, que nos caracteriza como región, que van tiñendo de particularidad a cada persona que lo habita, que le pertenece y que lo siente.

A partir de allí comenzamos a investigar nuestro folklore y elegimos un Chamamé para mostrarles a los niños de Jujuy cuál es la música característica de esta región litoraleña. Elegimos “El mamboretá” del grupo Canticuenticos para realizar el cortometraje. En estos encuentros de realización se articularon procesos artísticos, experiencias de aprendizaje colectivo y prácticas creativas. (Realización de personajes, escenografía, de escucha y observación). La experiencia fue el disparador de un trabajo anual para una muestra audiovisual que se realizó en el jardín. Los niños de las escuelas de Jujuy nos enviaron cartas de agradecimiento, dibujos, pensamientos, preguntas, y nos contaron a través de un video acerca de la música que escuchaban (nos cantaron una coplita), de sus paisajes, de su contacto con la naturaleza y de sus fiestas. Esto disparó la investigación acerca de la región del noroeste, y posibilitó la fantasía y la imaginación.

A través de Tupac personaje caracterizado) comenzamos a investigar aquellos carnavales y coplas que suenan en el norte de nuestro país. A partir de allí, se comenzó con un trabajo audiovisual de stop motion realizando la historia, la escenografía, los personajes, entre otras cosas.

Como cierre del año, se invitó a las familias y a toda la comunidad educativa, a compartir un encuentro de cine en el jardín. Los niños ocuparon roles específicos (Juego simbólico) del funcionamiento de un cine (acomodador, barrendero,

entradas, venta de pochoclos) y disfrutaron junto con sus familias de mirar la película que entre todos habían creado.

Antecedente:

El proyecto Puentes de Red Comunidades JS, se lleva adelante junto al Centro Educativo Jerárquicos, INTA y Cruz Roja de Jujuy.

El mismo surge de algunas preguntas problematizadoras ¿Podemos pensarnos juntos? ¿Podemos hacer juntos? ¿Desde dónde nos relacionamos? ¿Qué necesitamos?

A través de la Participación activa, unos de los valores fundamentales de la organización, es que en el año 2013, surge Comunidades JS, como un espacio de asociación voluntaria para los socios de la Mutual Jerárquicos. Esta iniciativa tiene como fin participar activa y democráticamente en las localidades donde funciona la red JS.

Aquellas acciones realizadas se basan en principios de respeto, solidaridad, confianza, responsabilidad, sustentabilidad, desarrollo individual y colectivo para el bien común.

Durante los días que estuvieron en el lugar, fueron recibidos por las Comunidades de los pueblos originarios: El Antigal, La Banda, Pueblo Tilian, Chilcayoc, Los Chorrillos, El Queñual, Aguas Blancas y Pueblo Ocloya.

Estas reuniones fueron de un diálogo rico y fluido donde pudieron escuchar a sus mayores, hablar de su vínculo con la tierra y el trabajo, (que es la base de su vida y cultura), conocer los distintos proyectos que tienen en curso, y compartir sentados alrededor de la mesa, un inolvidable almuerzo de papas andinas y queso de cabra.

En estos encuentros pudieron conocer lo que necesitaban prioritariamente luego de la catástrofe.

Visitaron también tres escuelas Rurales:

- Primaria 25 Mayo (Bárcena),
- Rural N°276 Provincia de Río Negro (Volcán) y
- Rural 117 Carlos Alberto Bárcena, (Chicayoc, Tumbaya)

A dichas instituciones llegaron con el saludo (en forma de video y un cortometraje) realizado por los niños de la Sala Coral 2017 del Jardín N°1490 de

nuestro Complejo Educativo Jerárquicos. A partir de allí la comunicación se establece entre los niños de ambas comunidades (Jujuy Santa Fe) recibiendo de parte los niños jujeños 70 cartas con dibujos y pensamientos de amistad.

Estas acciones, se enmarcan dentro de la Responsabilidad Social Solidaria.

Contexto Institucional:

La institución educativa, fue creada en el año 2010 en la ciudad de Santa Fe y desarrolla una jornada extendida, desarrollando diferentes propuestas atendiendo a las necesidades de cada niño.

Se crea en el marco de una mutual, por lo que la impronta de los valores mutualistas atraviesa toda la propuesta pedagógica.

El proyecto educativo institucional se enmarca en estas notas identitarias para educar desde la primera infancia.

Nuestra propuesta pedagógica propone reconciliar la dimensión cognitiva y ética de la persona, uniendo el compromiso social con el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Esto es posible, formando en los educando una Conciencia Social y Solidaria, que les permite comprender la complejidad de las relaciones sociales y por lo tanto ser críticos de la cultura en la que viven. Formar ciudadanos competentes, solidarios y participativos es uno de los mayores desafíos de la Educación y nuestro mayor compromiso.

Abordar la educación desde esta perspectiva, implica un compromiso colectivo de toda la comunidad educativa, promoviendo desde el ejemplo estos valores y propiciando espacios pedagógicos didácticos que permitan a los integrantes de toda la comunidad educativa la construcción de conocimiento, trabajando por el bien común respetando la diversidad.

Esto implica considerar al estudiante no como ciudadano del futuro, sino también del presente, inmerso en una sociedad compleja para la cual el bagaje de conocimientos deberá permitirles moverse según sus posibilidades en diversos ámbitos sociales, culturales y laborales en esta era digital, con una actitud solidaria, democrática y transformadora.

Contexto extrainstitucional

El Jardín se ubica en la zona norte de la ciudad de Santa fe, compartiendo con instituciones públicas y privadas el campo educativo del radio escolar.

Programación de la experiencia

Fundamentación:

Cuando pensamos en la música de nuestro país, quizás ubicamos algunos ritmos característicos, pero sin duda existen muchos sonidos más, que van llenando el aire de diferentes regiones o localidades, que van tiñendo de particularidad a cada persona que lo habita, que le pertenece y que lo siente.

Esta propuesta audiovisual, toma esta idea musical y la transforma en pequeño cortometraje, cargados de sentimientos infantiles que explotan cuando comienzan a sonar de las canciones elegidas que viajará hasta el norte de nuestro país y será disfrutada por niños jujeños.

A partir de un personaje principal llamado Tupac, comienza este viaje musical por todos los rincones argentinos, mostrando las distintas danzas a través de la técnica de stop motion.

El viaje de Tupac, intenta acercar a los niños y niñas a esta parte importantísima del sentido de pertenencia de un país y de su cultura y así poder apreciar, comprender, vivir y sentir, la música folclórica argentina.

Objetivo:

Compartir con pares, experiencias audiovisuales de creación colectiva, como forma de comunicación de la cultura.

Contenidos:

- La historia común(música, danzas)
- La imagen como instrumento de construcción y comunicación
- Búsqueda de información de los personajes de las canciones
- Turnos de intercambio. El reconocimiento de turnos de intercambio en la conversación espontánea mediatizada y no mediatizada.
- Construcción de escenografía sencilla plastilina 3D

- Nociones básicas de fotografía, enfoque y zoom, para la realización de la las secuencia fotográficas del cortometraje
- Participación en el proceso de edición a través de la observación.

Actividades

- Incentivación: sentados en ronda llega una carta contándonos acerca de lo que había sucedido en la localidad de Volcán en la provincia de Jujuy.
- En asamblea, establecer los posibles canales de comunicación e intervenciones a través de las siguientes preguntas problematizadoras: ¿Dónde queda Jujuy?¿ A través de qué medio podemos contestar sus cartas?¿Podemos viajar hasta allá?¿ Que necesitaran? ¿Que podemos regalarles para que estén más contentos?
- Registrar las respuestas.
- Indagación de movimiento: observación de un corto animado. Preguntas problematizadoras: ¿Son reales? ¿Quién los inventó? ¿Cómo se mueven?
- Foto por foto: elegimos un elemento y lo fotografiamos. Observamos el resultado en la pizarra digital
- Investigamos nuestro folklore elegimos la canción que será para nuestro corto. Escuchamos la letra, observamos los personajes, los realizamos junto a la escenografía
- Realizar técnicas de animación correspondiente para la creación de cada corto.

Estrategias

- Partir de las ideas previas de los niños.
Generar situaciones problemáticas de activación, estimular la búsqueda de hipótesis.
- Integrar el conflicto en sus diversas formas, asombro, enigma, reto, pregunta, dialogo o desafío.
- Agrupamiento en rondas de intercambio

Característica del grupo beneficiario de la experiencia

Escuela n° 276 “Provincia de Río Negro”, ubicada a 35 km de la ciudad de Jujuy. Es una escuela rural, concurren 48 niños de nivel inicial a 7mo grado. Nivel inicial funciona como sala de multigrado (3 4 5 años). El 13 de agosto es el centenario de la escuela. Trabajan allí 17 maestros. Los niños llegan de Bárcena en algún colectivo o en general caminando por 30 minutos. Jornada extendida de 8 30 a 16 30 hs.

Duración en el tiempo:

Entre los meses de abril y agosto del Año 2017.

Evaluación:

La experiencia realizada nos llenó de confianza y felicidad. Fue una experiencia enriquecedora para toda la comunidad educativa. Pudimos sentirnos juntos más allá de la distancia. El aprendizaje se crea colectivamente. el aprendizaje es estar, estar con el otro, sentirnos juntos, de cualquier manera y forma, a través de cualquier canal de comunicación. Saber que las realidades cambian siendo conscientes de lo que somos y lo que estamos dispuestos a dar.

Con respecto al proyecto audiovisual cada niño, debió pensarse, discutir, acordar, tuvo que conocer y formular, seguir la línea de pensamiento de sus compañeros para crear una historia, para contar a través de imágenes.

Apoyos recibidos:

La directora y vicedirectora del jardín, promueven e incentivan en nosotros estas propuestas. Nuestros compañeros siempre acompañan, y gracias a Comunidades JS pudimos acercarnos a ellos. Fueron los intermediarios. La Mutual a través de los aportes societarios de sus socios hace posible estas acciones.

Planes para el futuro:

La idea que tenemos, es seguir comunicándonos, enviar el corto animado de: “La música suena... el viaje de Tupac” y esperar sus devoluciones. Con Comunidades JS, se está pensando la posibilidad de hacer un intercambio de capacitaciones. La idea es viajar con un grupo de maestros a compartir los aprendizajes para la creación

de contenidos audiovisuales (técnica de stop motion, edición.) Y recibir aprendizajes de huerta orgánica y saberes ancestrales por parte de sus maestros y representantes de su comunidad.

Bibliografía:

- María Nieves Tapia (2001). La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires: Editorial ciudad Nueva.
- Roser Batlle (2010). Organizaciones sociales y aprendizaje-servicio. En Tzhoecoen 2010.
- Aranguren, L (2006) Citado por Natalia Hernández Mary en “Aprendizaje servicio: un eje articulador en la educación en solidaridad con los y las jóvenes desde una mirada de responsabilidad social. Publicado en Tzhoecoen 2010
- Felipe Adolfo Arella. Mutualismo y Educación . Ediciones CGCYM
- Dora Guzman. Manual de cine para niños. ed Planeta Lector.

Título: Desafíos en torno al paradigma inclusivo en el
ámbito escolar

Subtítulo: De las políticas públicas inclusivas al espacio
escolar

Eje temático: Prácticas inclusivas: normativas,
instituciones y educadores.

Institución:

ISPEI Sara Ch. de Eccleston

Autoras:

Gibson, Victoria

Mariani, Pilar

Padilla, Olivia

INTRODUCCIÓN

Este ensayo abordará el tema “*Educación Inclusiva*” propuesto para su abordaje dentro del Trayecto de Formación Docente centrada en la Enseñanza en el Nivel Inicial, en la instancia curricular “Políticas para las Infancias” dictada por la profesora Moira Payne.

Lo expuesto en el 10° Encuentro Internacional de Educación Infantil, La educación de la primera infancia hoy: tensiones y perspectivas, de la OMEP en el laboratorio de “De la integración escolar a la educación inclusiva” dictado por Laura Cancio, nos motivó a investigar acerca de esta temática, siendo éste un punto actual de discusión y reflexión en los ámbitos educativos.

Para abordarlo comenzaremos preguntándonos: ¿qué entendemos por educación inclusiva? Diferenciaremos la inclusión de la integración y analizaremos el rol docente.

Se analizará el marco legal actual referido al tema, discutiendo además qué conceptualizaciones y representaciones se tienen de diversidad, no discriminación e igualdad de oportunidades. A partir de dicho marco legal nos preguntaremos qué concepción se tiene del niño⁵.

Por último, realizaremos un balance de los desafíos que debemos afrontar como sociedad, como comunidad educativa y como docentes, remarcando y poniendo en duda la relación entre políticas públicas, cultura institucional y prácticas pedagógicas.

DESARROLLO

Educación Inclusiva

Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizajes diferentes. Para dar respuesta a esta realidad en los ámbitos educativos surgieron los conceptos de integración e inclusión. Como mencionan los autores Valdez y Gómez (2016), el paradigma de la integración plantea el sostenimiento de una supuesta homogeneidad, ante la cual el alumno “integrado” debe acomodarse y normalizarse al sistema educativo que permanece inmutable, sin afectar a la organización ni a la dinámica institucional. En el caso del paradigma de inclusión, se asume la diversidad y se propone un proyecto en el cual todos los alumnos estén incluidos. Es el sistema

⁵ Debido a que no existe el género neutro en nuestro lenguaje, cada vez que mencionemos “niños” nos estaremos refiriendo a “niños y niñas”.

educativo quien debe adaptarse y responder a las necesidades de todos los alumnos, respetándolas y garantizando una enseñanza de calidad.

Éstas son diferentes formas de concebir al sujeto y su educación, pero no por ello necesariamente antagónicas. Las autoras Aizencang y Bendersky (2013) proponen considerar ambos términos “procurando hacerle lugar a la integración en el marco de un sistema educativo inclusivo” (p.107). El propósito es diseñar un proyecto para todos y cada uno, centrando la propuesta en el sujeto que aprende. Cada uno tiene derecho a un proyecto individual, al igual que el grupo a un proyecto en común. En los casos de niños con discapacidad que requieran del apoyo de maestros integradores, la educación especial acompaña a las escuelas, realizándose un trabajo interdisciplinario entre todos los que trabajan en su entorno. Siendo así la escuela garante del niño.

Este cambio de paradigma conlleva a repensar el concepto de necesidades educativas especiales. Con este término se corre el riesgo de percibir que el origen de las dificultades del aprendizaje está en el alumno, teniendo éste la necesidad de cambiar y adaptarse al sistema educativo. Lo que proponen Valdez y Gómez (2016) es considerar en cambio el concepto de barreras para el aprendizaje y la participación. De este modo se focaliza en la interacción entre los estudiantes y las estructuras del sistema, sus contextos, las personas, las políticas, las instituciones, culturas y circunstancias socioeconómicas que afectan sus vidas. La escuela inclusiva tiene el deber de identificar y minimizar dichas barreras para favorecer el aprendizaje y la participación, definiéndose como un lugar abierto a la diversidad.

Queremos resaltar que el derecho a la educación inclusiva, tratado en la 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (2008), supone cuatro elementos claves a desarrollar: realizar un proceso de búsqueda de los modos más apropiados para responder a la diversidad como así también tratar de aprender a aprender a partir de las diferencias; estimular a través de múltiples estrategias, la creatividad y la capacidad de los alumnos de abordar y resolver problemas; comprender la importancia del derecho del niño a asistir a la escuela, expresar su opinión y vivir experiencias de aprendizaje de calidad; atender a la responsabilidad moral y ética de priorizar a aquellos alumnos en riesgo de ser marginados y excluidos de la escuela.

La escuela inclusiva tendría que ofrecer a todos sus alumnos las oportunidades educativas y las ayudas necesarias para su progreso académico y personal, para el

desarrollo de su autonomía. Se trata de construir un contexto, adaptándolo a las personas, en el que las diferencias sean atendidas. La escuela inclusiva debería construir espacios democráticos y participativos, socialmente enriquecidos, que faciliten el aprendizaje. Cada alumno o alumna se incluiría en un aula heterogénea, cuya organización y planificación sería responsabilidad del equipo docente. Se debería implicar a las familias incluyendo medidas que favorezcan el acercamiento entre la cultura escolar y familiar, siendo esta relación decisiva en el espacio de aprendizaje.

Para realizar esta tarea es importante que como docentes realicemos prácticas de trabajo colaborativo, para así poder construir conjuntamente mejores respuestas en relación a las necesidades individuales de nuestros alumnos. Se requiere entonces formar a todos los docentes para que podamos atender de forma integral a las diferencias en las escuelas comunes. De esta manera se acabaría con la diferenciación de la formación docente para escuelas comunes y escuelas especiales y así habría más maestros capacitados para atender y aprender en la diversidad. La escuela, debería adaptarse a las necesidades de los alumnos y no que éstos se adapten a las condiciones de la escuela.

Marco legal

Analizaremos de qué manera se abordan los temas de integración y, especialmente, de inclusión educativa en la Convención sobre los Derechos del Niño; en la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006; en el Manifiesto de la OMEP 2012; y en la ley 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Convención sobre los Derechos del Niño (1989)

Si bien no se aborda específicamente el tema de la inclusión educativa y de la diversidad en las escuelas, sí se tiene en cuenta al niño como un sujeto integral de derechos.

La Convención manifiesta que todos los niños y niñas tienen derecho a igualdad de oportunidades. Se pone énfasis en desventajas o desigualdades debido al nivel económico, a diferencias de sexo, a discapacidades y enfermedades, y a nacionalidades.

Según la Convención, todos los niños tienen derecho a ser tratados como personas, a tener opiniones propias y a expresarlas, a ser escuchado y respetado. Esto implica que se considera a los niños como personas plenas, con sus propias individualidades.

Ley de Educación Nacional N°26.206/06

En esta ley se responsabiliza al Estado como garante de políticas universales, estrategias pedagógicas y recursos para lograr una educación inclusiva, no sólo atendiendo a las singularidades de los niños con discapacidades, sino de todos los niños y niñas. Uno de los propósitos de esta ley es respetar las diferencias y asegurar condiciones de igualdad.

En esta ley se pone énfasis en la importancia de la eliminación de todo tipo de discriminación y estigmatización en las escuelas. Para ello, se responsabiliza al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, para desarrollar políticas que promuevan la igualdad educativa, asegurando las condiciones necesarias para la inclusión educativa en todos los niveles y modalidades, para todos los niños, jóvenes y adultos. Se pone foco no sólo en la inclusión de niños con discapacidades, sino también en el fortalecimiento de las trayectorias educativas de todos y cada uno de los niños del sistema educativo.

Manifiesto de la OMEP

Se considera que cada niño tiene un desarrollo personal que debe ser atendido de manera integral, en tanto sujeto de derechos. Menciona la necesidad de democratizar los procesos en la educación infantil, a través de políticas universales.

Se considera al Estado como promotor, garante y regulador de las políticas públicas educativas para la concreción de los derechos de la infancia, debiendo articular ministerios, sociedad civil, comunidades, sector público y sector privado.

Se solicita la gestión de políticas públicas que promuevan la integración y el apoyo profesional de los niños y niñas con discapacidades, dentro de las instituciones de educación infantil. Asimismo, se solicita establecer redes que habiliten espacios participativos y complementarios entre familias, comunidades y escuelas, reconociendo las responsabilidades, obligaciones y derechos de todos los actores.

Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061

Al profundizar en el derecho a la educación (Art.15), esta ley menciona que se debe atender al desarrollo integral de las niñas, niños y adolescentes, posibilitando el desarrollo máximo de sus competencias individuales. Los niños con discapacidad tienen además derechos inherentes a su condición específica, siendo su cumplimiento

responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad. Esto quiere decir, que en esta ley no sólo se contempla a las diferencias en cuanto a discapacidades, sino también en cuanto a las individualidades de cada persona. Asimismo, se dedica un artículo a los conceptos de igualdad y no discriminación.

Se puede observar que si bien ya se contempla la educación inclusiva, especialmente en la Ley Nacional de Educación, el paradigma parece ser reciente, ya que no se lo abarca en su totalidad y no se lo considera en documentos anteriores.

Sin embargo, se ha avanzado en gran medida en cuanto a la integración y posteriormente a la inclusión de niños con discapacidades. Previo a la Ley de Educación Nacional, estaba en vigencia la Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en 1993, en un contexto neoliberal. La misma menciona políticas de promoción de la igualdad educativa, pero refiriéndose a situaciones de injusticia, marginación, estigmatización, derivadas de factores socioeconómicos, culturales, geográficos, étnicos, de género o de cualquier otra índole. Se constituyen así en políticas focalizadas, considerando solamente el régimen de educación específica. No se contempla ningún tipo de inclusión a niños con discapacidades. Tampoco se contempla al niño como sujeto de derecho, ya que la Convención no estaba aún incorporada a la Constitución.

Concepción de niño

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño sancionada en 1989 e incorporada a la constitución en 1994, se genera una nueva visión del niño. El niño como sujeto de derechos, sujeto activo, protagonista. Esta nueva visión tiene en cuenta sus intereses, opiniones y diferencias, apuntando a la no exclusión, que todos tengan igualdad de posibilidades y oportunidades.

A partir de la ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061/05 es obligación del Estado ayudar a las familias a cumplir integral y simultáneamente con los derechos y garantías del niño a través de políticas sociales y educativas, respetando su condición de sujeto de derecho.

El manifiesto de la OMEP considera que *“El niño/a, es un sujeto de derecho, es un/a ciudadano/a; y como tal tiene derecho a una educación que asegure su desarrollo personal y social y su alfabetización cultural desde el nacimiento; siendo los primeros*

*años de vida decisivos en la construcción de la subjetividad*⁶.

Desafíos

A partir de todo lo analizado anteriormente quisiéramos resaltar diversas problemáticas para considerarlas como desafíos:

El primer desafío que planteamos en este trabajo es el cambio de perspectiva respecto del niño y de su aprendizaje. La escuela, tanto institución social, reproduce mecanismos que refuerzan las barreras homogeneizadoras. Es nuestro deber repensar dichos mecanismos para poder transformar el sistema educativo en pos de garantizar a los niños su derecho de educación de calidad, atendiendo a la diversidad del alumnado con o sin discapacidad. Este cambio de perspectiva implica también modificar el foco de la visión individualizada y patologizada, y percibir a las singularidades y diferencias como posibilitadores para los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Como mencionan Aizencang y Bendersky (2013), se presenta el desafío de articular inclusión e integración educativa. La inclusión como principio político acogiendo a todos y ofreciendo condiciones educativas de calidad según las necesidades de cada alumno. La integración como estrategia educativa, admitiendo a todos los alumnos con discapacidad, siempre que sea posible, en la escuela de educación común, contando con configuraciones de apoyo necesarias. De este modo, la escuela especial estaría destinada únicamente a aquellos niños que por la complejidad o especificidad de su discapacidad requieran de este espacio.

Las autoras Aizencang y Bendersky (2013) se cuestionan si todas las escuelas están en condiciones de afrontar este cambio. El desafío será entonces considerar los límites y las posibilidades de cada institución, para construir estructuras de apoyo para la comunidad educativa. Esto implica dar protagonismo a cada actor, trabajar colaborativamente y brindar capacitación y apoyo a directivos, docentes, familias y niños.

Cancio (2017) plantea la problemática sobre la tensión entre la cultura institucional y la cultura social de su contexto. Cada escuela tiene un mandato social dado por saberes, valores, indicaciones, hábitos, etc. Sin embargo, dicho mandato no siempre se da del mismo modo en el contexto social de la escuela y de sus familias. Entonces, ¿las

⁶ OMEP, Manifiesto 2012. Item 1.

políticas deberían impactar únicamente en la cultura institucional o también desde el contexto social? Según Maddonni y Gueler (2016), no sólo las escuelas, sino también la sociedad en general requiere de un profundo cambio de mentalidad y valores.

En cuanto al rol de la escuela y del docente, del Estado a partir de las Políticas Públicas y de la sociedad en cuanto a la concepción que se tiene del niño, podemos repensar la relación entre las tres dimensiones de la escuela: La política, teniendo en cuenta el marco legal expuesto, la Convención de derechos del niño, leyes y normativas; La cultural, mediante el proyecto institucional ya sea el prescrito como el no escrito; Y por último, las prácticas, los recursos y estrategias pedagógicas utilizadas.

Según Cancio (2017), el modo en que se llevan a cabo las políticas resulta ser una problemática. Éstas intentan incidir en las prácticas, buscando en ellas una resignificación y un cambio de paradigma (pasar de la integración a la inclusión). Sin embargo, notamos que en ocasiones no se tiene en cuenta la cultura institucional, es decir, el contexto de dichas prácticas. El desafío es no focalizar, sino ver la imagen general, el marco. Analizar partiendo desde el contexto. Es por esto, que las políticas deberían impactar en la cultura institucional, para que ésta impacte a su vez en las prácticas. Si las prácticas son repensadas y se logra en ellas ese cambio de paradigma, entonces las mismas incidirán tanto en la cultura institucional como en las políticas.

CONCLUSIONES

En este ensayo desarrollamos de manera informativa y concientizadora los diferentes aspectos de la educación inclusiva.

Frente al interrogante de cómo cada institución actúa ante la diversidad en la sala reflexionamos sobre la transformación de las escuelas comunes en escuelas inclusivas, en donde se respete, valore y proteja la diversidad. Frente a esto, nos preguntamos qué actuaciones ponemos en práctica en el aula y en la institución para apostar al trabajo colaborativo e interdisciplinario.

Como futuras docentes nos parece importante no solo estar informadas sobre la educación inclusiva, sino poder llevarla a la práctica. Por los tiempos que corren hoy, donde en el aula suelen convivir diferentes culturas, niños con tiempos y modos distintos de aprendizaje, etc, es necesario pensar a la educación desde una visión

heterogénea. Lograr enriquecernos de las diferencias, a partir de las cuales todos los niños, y también docentes, aprendan uno del otro. Quizás no es una tarea fácil trabajar y apostar por una escuela inclusiva, pero creemos importante trabajar en el aula siendo conscientes de que cada niño es único, concibiéndolos como sujetos de derechos, generando escenarios para potenciar sus posibilidades y no sus limitaciones para que puedan aprender y crecer de la mejor manera posible.

Como manifestamos en este ensayo, en nuestro país contamos con un marco legal que respalda este nuevo concepto de educación inclusiva. Sin embargo, ponemos en duda la eficacia en la relación entre las políticas públicas y la práctica. Creemos que es importante que se tenga en cuenta además el papel que juega tanto la cultura institucional, como la comunidad. Nos preguntamos de qué manera se pueden articular estos agentes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de todos los niños.

Para finalizar, es importante remarcar lo expuesto en el laboratorio mencionado del encuentro de la OMEP acerca de este pasaje que se está logrando desde el paradigma de la integración hacia el paradigma superador de inclusión en la educación. Esto es, pasar de pensar en “integrados” a pensar en “integrantes”, cada uno con sus propias características, posibilidades y contextos. Dejar de pensar en un niño con problemas que debe resolver, para pensar en los cambios que debemos realizar desde la institución educativa, desde la comunidad y desde las políticas públicas para incluir a cada uno y a todos. Para ello debemos romper con estereotipos, etiquetas, estigmatizaciones y supuestos que lo único que hacen es encasillar al niño privándole el desarrollo de sus potencialidades. Debemos dar respuesta educativa a la diversidad del estudiantado. Es importante considerar el contexto y la situación macro para poder proponer proyectos educativos con los cuales todos los estudiantes se encuentren incluidos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, es crucial que como profesionales de la educación nos capacitemos en esta temática y así poder llevar a cabo una práctica fundamentada y de calidad para todos los niños y niñas del nivel inicial.

BIBLIOGRAFÍA

Cancio, L. (2017) *De la integración escolar a la educación inclusiva*, laboratorio en el 10° Encuentro Internacional de Educación Infantil, La educación de la primera infancia hoy: tensiones y perspectivas, OMEP.

CIE (2008) *Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir*, en 48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (19/06/2017) http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Documento_Inclusion_Educativa.pdf .

Declaración de los Derechos del Niño, Convención sobre los Derechos del Niño.

Fernández, A. (2003) *Educación Inclusiva: “Enseñar y aprender entre la diversidad”*. Revista digital UMBRAL 2000, No 13.

Fundación MAPFRE, OEI, UNESCO, *Guía para la reflexión y valoración de prácticas inclusivas.*, Madrid, España.

Gobierno Vasco, Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura, *Educación inclusiva y atención a la diversidad* http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-2459/es/contenidos/informacion/dig/es_presenta/adjuntos/linea_1_educacion_inclusiva_c.pdf (19/06/2017).

Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006.

Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes N°26.061/05.

Ley Federal de Educación N° 24.195/1993.

Montes, G (2000) *¿De qué hablamos cuando hablamos de derechos? Convención sobre los Derechos del Niño*. CTERA/Cámara Argentina del Libro/Unicef Argentina, Buenos Aires.

OMEP (2012) *Manifiesto de la OMEP - Por el Derecho a la educación integral y al juego. Dedicado a los cuatro millones de niñas y niños argentinos de hasta 6 años de edad*.

Portal Educación Inclusiva, *¿Qué significa inclusión educativa?* <http://www.inclusioneducativa.org/ise.php?id=1> (18/06/2017).

Valdez, D. (comp.) (2016) *Diversidad y construcción de aprendizajes: Hacia una escuela inclusiva*, Ensayos y experiencias, Noveduc, Argentina, Buenos aires.

Territorios y prácticas pedagógicas en Educación Inicial, en el marco de los procesos de cualificación de maestros en Colombia

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

Sandra Marcela Durán Chiappe

Eje temático elegido: Interculturalidad la enseñanza en contextos diversos

Esta ponencia tiene como fin presentar el resultado del proceso de cualificación dirigido a 6.560 agentes educativos de 20 Departamentos y 375 municipios focalizados por el pos-acuerdo de Paz. Éste proceso de cualificación fue desarrollado entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar⁷ y la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia⁸ durante el segundo semestre de 2016 y en el marco de la Estrategia de Fiesta de la Lectura⁹. El propósito primordial de este proceso⁹ fue cualificar maestros y actores educativos del país, a partir del reconocimiento de sus prácticas y saberes, sobre el trabajo pedagógico con niños y niñas de primera infancia.

El enfoque teórico y metodológico que orientó este proceso se construyó bajo la perspectiva pedagógica del “diálogo de saberes” que retoma los postulados del pedagogo brasileiro Paulo Freire, quien parte de la premisa que todos los sujetos adultos involucrados en un proceso educativo, han construido saberes a lo largo de su experiencia de vida. En tal sentido, los sujetos a quienes se dirige la formación, poseen

⁷ El instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), fue creado en 1.968, con el fin de brindar cuidado y protección a la primera infancia y a la familia, actualmente ha empezado a pensarse el tránsito de propuestas eminentemente asistencialistas, hacia propuestas enfocadas a la educación.

⁸ La Universidad pedagógica Nacional (UPN), inicia con la Licenciatura en Educación Infantil en 1.978 y se ha destacado por sus procesos de docencia, investigación y proyección social en torno a la formación de maestros para la infancia de 0 a 8 años.

⁹ La estrategia de Fiesta de la Lectura surge en el año 2006 y su propósito primordial es promover el desarrollo integral a partir de la literatura y el arte.

unos saberes, que es importante reconocer y tomarlos como puntos de partida y por ello se asumió entonces al formador y/o acompañante como un actor, que, al ser reconocido desde sus saberes y quehacer cotidiano, logra enriquecer sus propias experiencias. Será este proceso dialógico el que genere la movilización de los saberes y prácticas (Mariño, 2010).

Es preciso mencionar que este proceso planteó el gran reto a los tutores de cada territorio de conocer, escuchar y trabajar conjuntamente. Se trató entonces de un acompañamiento colaborativo, como lo plantea Imbernon (2007), quien acompaña está comprometido con la práctica, respetando y valorando el quehacer profesional de los sujetos participes en este proceso.

Los principales hallazgos derivados del proceso de cualificación están articulados a tres componentes del diplomado: a) Encuentros presenciales, b) Acompañamiento In-situ¹⁰ c) Trabajo con familias.

a) **Encuentros presenciales**, se abordaron con la metodología de taller los siguientes módulos, relacionados con la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio:

Literatura: El sentido de la literatura en la primera infancia, tradición oral y cultura ancestral, los libros y la mediación con literatura, tipología de los libros en la primera infancia, posibilidades pedagógicas para posibilitar la literatura en la primera infancia, lectura en familia: vincular a las familias en el trabajo con la literatura, los libros en la casa, los libros viajeros y otras estrategias de literatura con las familias.

Juego: El sentido del juego en la primera infancia, el juego como actividad rectora, acercamiento al juego desde la propia experiencia; juego, objetos y ambiente; juego, movimiento y cultura.

Arte: El sentido del arte en la primera infancia, la experiencia plástica en primera infancia, el sonido, la acción y el movimiento en el desarrollo de la representación y la expresión gráfico-plástica, la iniciación musical y la expresión corporal.

Exploración del medio: El sentido de la exploración del medio en la educación inicial, qué, cómo, cuándo, dónde y con qué exploran los niños y niñas.

¹⁰ Por acompañamiento In-Situ se entiende las visitas a cada municipio e institución para reconocer las prácticas de las maestras y reflexionar en torno a ellas.

Estos espacios resultaron relevantes para la comprensión, reflexión y discusión de las prácticas de los maestros y actores educativos participantes del proceso de formación.

b) Acompañamiento In-situ, en este marco se realizaron, por una parte, la caracterización de las prácticas pedagógicas en las unidades de servicio y por otra, la reflexión en torno al acompañamiento y al trabajo con familias.

La primera visita de acompañamiento tenía como propósito caracterizar las prácticas pedagógicas, a partir de un formato de caracterización, diligenciado por los tutores en cada institución, a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué aspectos tiene en cuenta para la planeación? ¿Qué uso se da a la dotación de libros que llega a su institución? ¿Qué propuestas de literatura, juego, arte y exploración usted desarrolla en su institución?

El procedimiento que se efectuó para realizar la caracterización por departamentos fue el siguiente:

Leer las respuestas de cada pregunta, según la selección establecida: se tomó una muestra del 10% por cada departamento, estableciendo un intervalo de selección de las respuestas dependiendo del número total de respuestas registradas. Establecer el rasgo característico y agrupar los rasgos por similitudes. Determinar las tendencias, construcción de categorías y escrito analítico- descriptivo por pregunta.

¿Qué aspectos tiene en cuenta para la planeación pedagógica?

En su mayoría los maestros y actores educativos tienen en cuenta dentro de la planeación, la escala de valoración del desarrollo y las dimensiones, la ficha de caracterización socio-familiar, las visitas domiciliarias, el proyecto de aula y el proyecto pedagógico que estén trabajando, los proyectos transversales, los propósitos planteados al inicio del año y al inicio de cada mes, la edad de los niños y las niñas, sus intereses, gustos, necesidades, motivaciones e inquietudes, la enseñanza de valores, hábitos y normas y los momentos pedagógicos establecidos por el ICBF.

Hay una tendencia importante en las planeaciones a la enseñanza de contenidos relacionados con el aprendizaje de letras y números, para tener resultados concretos y visibles, de ahí que las actividades rectoras (literatura, juego, arte y exploración del medio) terminan como medios instrumentalizados para dichos fines y no con el valor que tienen en sí mismas.

Una minoría hace referencia a que dentro de su proceso de planeación tiene en cuenta específicamente el Plan Operativo de Atención Integral (POAI), la relación que se teje entre el contexto, la cultura, la sociedad y la familia, el diseño de ambientes, la dotación suministrada por el ICBF, los materiales reutilizables y el tiempo disponible. En algunos territorios rurales las planeaciones, están muy ligadas a las características del territorio, se evidencia un aprovechamiento de los recursos y del medio ambiente natural y cultural.

¿Qué uso se da a la dotación de libros que llega a su institución?

Se encontraron dos tendencias en el uso de la dotación, la primera y más frecuente, centrada en los libros para la formación en valores, para complementar otras actividades planeadas, para reforzar temas, y contenidos que se quieren enseñar y como posibilidad de adquirir aspectos, que son esenciales para aprender a leer de manera convencional. Varias maestras manifestaron no haber usado los libros de la colección, lo que quiere decir que la dotación en sí misma no garantiza el trabajo pedagógico con los libros. En los municipios donde no ha llegado la colección o se tiene poca cantidad de libros, se nota la baja frecuencia del trabajo pedagógico con la literatura.

La segunda tendencia, está relacionada con el disfrute y el placer de acercarse a los libros, sus historias y personajes, el reconocimiento de la lectura como una parte fundamental en cada sujeto. En algunas instituciones del territorio nacional, se busca que el uso de los libros permita la exploración por parte de las niñas y los niños y se articule con otras actividades, por ejemplo, con el juego dramático, la expresión corporal, la pintura y la música. Las estrategias más visibles son: la lectura en voz alta, la creación de ambientes para la literatura, para dramatizar lo leído, para la observación, la manipulación y lectura autónoma de libros. Otra estrategia fue la *Hora del cuento*, en los tiempos libres y en el momento de *Vamos a explorar* dependiendo del tema que se esté trabajando.

En cuanto al uso de la dotación con las familias se encuentra como actividad primordial la circulación y el préstamo de libros a las familias. Vale la pena destacar la importancia que se le da a la dotación como un recurso importante para el trabajo con las familias y el potenciamiento del desarrollo. Casi no se encuentran alusiones al conocimiento o acceso a bibliotecas, salas de lectura del municipio, para ampliar el campo de trabajo

pedagógico que permita valerse de los libros y del acervo literario que constituye en cada territorio la tradición oral.

¿Qué propuestas desarrolla en su institución en torno a literatura, juego, arte y exploración del medio?

Literatura: Las propuestas de literatura en su mayoría se centran en leer los libros y hacer preguntas sobre los contenidos de lo leído, casi siempre los cuentos seleccionados por la maestra tienen la intención de reforzar un tema o enseñar valores u otros conceptos, muy pocas veces se permite que los libros se exploren y elegirlos libremente, quizás por temor a que los dañen.

En menor proporción se encuentran actividades con títeres y dramatizaciones en los momentos pedagógicos, se hacen sesiones de lectura en voz alta, dependiendo de la edad de los grupos y del tema que se esté trabajando. Además, se desarrollan experiencias relacionadas con la tradición oral de la región: rimas, versos y poesías. A pesar de que se ve evidencian avances en cuanto a la actividad rectora de la literatura aún está restringido a la instrumentalización, con fines relacionados con el aprendizaje de la lectura desde el código.

Juego: En la caracterización de las prácticas se hace evidente el juego libre: “niños y niñas jugando con los juguetes sin ningún acompañamiento” y el juego dirigido, “donde los niños imitan o siguen instrucciones del adulto y con el propósito de enseñar algo”. Las intencionalidades principales que se le otorgan al juego están en la enseñanza de valores, las partes del cuerpo, los números y las letras. El juego se concibe como estrategia de aprendizaje en la mayoría de los casos. El juego libre es momentáneo, como una especie de entretenimiento mientras la profesora está ocupada en atención de padres u otros quehaceres propios de su rol.

En las respuestas seleccionadas de manera aleatoria se encontraron muy pocas experiencias de juego: En muy pocas instituciones se les permite a los niños y niñas espacios de interacción libre con objetos sin ninguna intención precisa, prestando apoyo ocasionalmente, para que ellos inventen sus juegos, generando momentos de acercamiento con sus pares y otros aprendizajes inherente a su contexto y su cultura. En cuanto al rol del docente en el juego, se refiere que, en muy pocas situaciones observadas, se da libertad al niño y a la niña, para escoger los juguetes, se observa y acompaña el momento de juego. El juego libre, se comprende como los juegos de

construcción donde los niños pueden apilar o hacer construcciones a su manera, sobresalen al hablar de propuestas de juego, las rondas y los juegos de roles con diferentes elementos, como disfraces, juguetes y títeres.

En otros pocos registros se observó cómo se da la posibilidad a los niños y niñas, de utilizar objetos cotidianos para desarrollar el juego, como las sillas, mantas, maletas. Con los que los niños crean escenarios y desarrolla juegos de tipo simbólico y de representación de roles.

Arte: La mayoría de las actividades observadas por los tutores, están asociadas con la enseñanza de los colores, se enfatiza en los trazos y en el trabajo alrededor de la “motricidad fina” para la aproximación hacia la grafía. Las actividades están asociadas con el modelado con plastilina, el garabateo, el coloreado, los niños y niñas se limitan a decorar figuras siguiendo un formato establecido. Aparecen muy pocas referencias al trabajo con la expresión musical, se hace evidente casi que de manera exclusiva la creación de instrumentos musicales, con objetos de la vida cotidiana.

En muy pocas observaciones se encontró que se disponen diversos materiales, invitando a los niños a explorarlos y a crear con plena libertad, sólo en algunos casos diseñan ambientes de expresión espontánea, involucrando el cuerpo, la música, la elaboración de escenografías y disfraces para la expresión dramática. De manera escasa el arte, hace presencia a partir de actividades en la cuales se trabaja sobre todo con los recursos propios de la región, a fin de manipular materiales naturales, como: semillas, hojas, ramas y donde se fomenta y nutre la capacidad creadora de los niños y niñas, desarrollando actividades que implican la utilización de material reutilizable y la libre expresión simbólica de la realidad.

La exploración del medio: se asocia con las salidas, ya sea por el barrio, los parques cercanos y los lugares donde los niños y niñas tienen contacto con la naturaleza. Las salidas permiten que los adultos de algunas familias acompañen, lo cual, de acuerdo con la tendencia en la información, es frecuente, dependiendo de la ubicación de la institución. Las salidas son espacios que se aprovechan para que los niños y niñas conozcan, conversen, los adultos cuentan las historias locales, sin embargo, las salidas no son tan frecuentes por las condiciones, y limitaciones de orden climático, por el tamaño de los grupos de niños y niñas y por temas de seguridad.

Se relaciona la exploración del medio también con la posibilidad de crear espacios para la manipulación y observación de diversidad de materiales, para que los niños y las

niñas toquen, huelan, sientan texturas y puedan untarse. Se favorece la exploración del entorno al aire libre, mediante la observación, así como, la recolección del material para utilizarlo en las actividades, dependiendo del tema y el proyecto. En algunos casos se encuentran huertas, en las que los niños y niñas intervienen sembrando plantas.

Una vez se surtió el proceso de caracterización, se inició el proceso de acompañamiento, desde el cual se suscitaron las siguientes reflexiones:

- Los maestros y diferentes actores educativos desarrollan su trabajo en condiciones complejas, no sólo por el acceso a los diferentes territorios, sino por la violencia que circunda y en ocasiones permea las instituciones y la vida misma de las maestras que día a día trabajan con la primera infancia de Colombia (presencia de paramilitares que ejercen regulaciones, amenazas, asesinatos a familiares de las maestras).
- La presión de las entidades sin ánimo de lucro que tienen a cargo las instituciones de primera infancia y de los equipos del ICBF, quienes, muchas veces ejercen funciones de vigilancia y control sobre los maestros y actores educativos, más que ejercicios de acompañamiento genuino.
- El exceso de trabajo y compromiso que deben asumir las maestras para cumplir las tareas que se les demandan desde diferentes lugares.
- Respecto a las familias, la limitación de su participación en las acciones desarrolladas, debido en ocasiones a falta de tiempo, y en otras a limitaciones para el desplazamiento por las condiciones de acceso a las zonas.
- La poca dotación de material sobre literatura infantil, para la realización de actividades, pues no se cuenta con libros suficientes, ni pertinentes para el ejercicio de la lectura.
- La importancia de los procesos de cualificación, porque, son conscientes de que les faltan muchas herramientas, para lograr un buen aprendizaje.
- Los espacios son muy reducidos lo que dificulta que los niños y las niñas se puedan desplazar libremente.

c) Trabajo con familias, se trabajó en la importancia de las actividades rectoras y cómo el hogar también precisa reconocerlas como lenguajes privilegiados de la infancia. En los diálogos con las familias, se indagó por si tienen libros en la casa, con qué frecuencia les leen a los niños. Se proporcionaron recomendaciones sobre la importancia de la lectura en familia, sobre cómo contar cuentos e historias a los niños y niñas, cómo crear un espacio de lectura para ellos en la casa: un lugar tranquilo para leer con ellos, y se reflexiona sobre la importancia de leer en la primera infancia.

Las estrategias desarrolladas con las familias llevaron a que los tutores planificaran acciones conjuntas con las maestras, y desarrollaran acciones que vinculaban a los niños y sus familias con las diferentes actividades rectoras. Fue frecuente el ejercicio de escucha para orientar sobre algunos libros infantiles y cómo hacer el préstamo de libros en los lugares que dispone el municipio. Junto con las familias se plantearon espacios de lectura en sitios públicos en los cuales se podían compartir los cuentos y los lectores, estos encuentros se realizaron en parques, canchas de juego y eventos municipales.

Por último, se involucró a las familias en actividades con los niños y niñas, de forma que disfrutaran de juegos, actividades artísticas o lectura de cuentos. Se realizaron actividades con música, para sensibilizar a la caricia y al arrullo. Se promovió el desarrollo de proyectos, tales como: Los libros viajeros; La mochila viajera; A la vuelta de una página; Había una vez; Los cuentos mi cuento y A qué jugaban nuestros padres. También, se aprovecharon las fiestas patronales de los municipios. Se realizó un encuentro con abuelos donde contaron historias ancestrales, mitos y leyendas que atrajeron la curiosidad de los niños y las niñas.

Aportes del proceso de cualificación a la educación inicial del país:

Los referentes teóricos y conceptuales que permitieron reflexionar sobre y desde las prácticas.

El acompañamiento in situ es totalmente pertinente puesto que brinda la confianza y la cercanía entre las maestras, las familias, los niños y las niñas y el tutor, posibilitando el reconocimiento y aprendizaje mutuo, enriquecido y combinado la experiencia y las actuales estrategias para la educación inicial.

Se aprecia un cambio significativo en cuanto a la perspectiva sobre la forma de planear y desarrollar las actividades con los niños y las niñas; existe un evidente

enriquecimiento en cuanto a la adecuación de ambientes, la forma de abordar las diferentes actividades rectoras y el trato con los niños y las niñas.

La posibilidad de descubrir diversos recursos para diseñar ambientes y crear escenarios para la literatura, el juego, el arte y la exploración del medio. El uso de materiales alternativos, acudir a los recursos del territorio y a los objetos de la vida cotidiana.

Los maestros y agentes educativos descubrieron el sentido de la educación inicial, dejando atrás los paradigmas de la escolarización a partir del trabajo alrededor de las actividades rectoras como posibilidades para fortalecer vínculos afectivos entre los niños niñas y sus familias logrando de esta manera potenciar el desarrollo integral en la primera infancia. Se logró el reconocimiento de las posibilidades que ofrece el ambiente o entorno para la comprensión del mundo por parte de los niños y las niñas.

La recuperación de la memoria oral y tradición ancestral fortaleciendo la identidad de las comunidades y el reconocimiento del contexto, de los saberes y las prácticas de la región, con el fin de potenciarlos, a partir de las actividades rectoras: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Las articulaciones con instituciones asociados a la recreación, el deporte, las bibliotecas y parques educativos los cuales pueden ser parte de la planeación de las agentes educativas. Los acercamientos a espacios municipales, y la participación de las familias en el proceso de formación, redundan de manera positiva en la percepción que se tiene respecto al diplomado. La posibilidad para los maestros de la Licenciatura en educación Infantil de reflexionar acerca de cómo se ha venido configurando, la maestra, y la infancia en contextos diferentes a las ciudades y a las culturas occidentales; lo que permite comprender la complejidad de la Educación Inicial a nivel sociocultural, pues se reconocieron saberes y prácticas de la región, con el fin de potenciarlos.

Bibliografía:

- Imbernon (2007) “Asesorar o dirigir, el papel del asesor/asesora colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto”. En REICE. Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, año/vol5, número 001, pp145-152
- Mariño, G. (2010) El diálogo en la educación de jóvenes y adultos. Organización de Estados Iberoamericanos - OEI Instituto para el Desarrollo Educativo – IDIE. Bogotá.

11° Encuentro

Omep Argentina

2018

Relato de Experiencia

Eje Temático:

Prácticas Inclusivas: Familias

La inclusión de las familias en la educación musical para niños

Registro de experiencias: la música y el agua, otra incorporación posible

Eleonora Orengo

Introducción

Desde hace ya muchos años me dedico al trabajo de iniciación musical para niños. He desarrollado mi actividad en espacios formales y no formales, jardines maternos y de infantes, en distintos ámbitos socio culturales e instituciones diversas. Dentro de las actividades realizadas en mi taller de iniciación musical para niños, hay una actividad en especial que he elegido para este relato de experiencia.

Música para compartir en familia

La inclusión de las familias en la actividad resulta beneficiosa por varias cuestiones. Por un lado permite que los niños desde muy temprana edad puedan acercarse a la música, con toda la riqueza que este lenguaje puede aportarles. Basta observar las reacciones que manifiestan los más pequeños ante los primeros estímulos sonoros: la voz de su madre y/o de quienes cumplen las funciones materna y/o paterna, los objetos que suenan, los distintos sonidos y ruidos de su ambiente doméstico, y ante la música para comprobar el placer y el interés que les provoca. Por otra parte, esta actividad se presenta como la posibilidad de brindar un tiempo y un espacio que se “arman” y se destinan para el juego y la música, vitales para la vida del niño, en momentos en que muchos tiempos y espacios físicos para el juego entre adultos y niños, y de niños entre sí, parecen haberse perdido. El juego no es tan espontáneo como parece, necesita de incentivo y acompañamiento, y tiene muchos puntos de contacto con el quehacer musical por el componente lúdico que las disciplinas artísticas encierran. El rol del adulto es, por lo tanto, de facilitador, porque permite que el niño pueda realizar la actividad, y toma una doble función: partícipe y “sostén”. Finalmente, la conquista de un tiempo y un espacio para realizar este tipo de actividades propicia, además, un lugar de reencuentro, entre niños y adultos, que les provee, como bien lo expresa Osías en su marcha “...un tiempo no apurado, tiempo de jugar, que es el mejor...”.

El desarrollo de la actividad

Desde los comienzos, hace ya más de 20 años, las clases son semanales, para niños desde seis meses hasta tres años y se dan en un espacio físico acotado, en grupos de no más de siete, cada uno de ellos en compañía de un adulto y dura entre 50 minutos y una hora.

En 2015 se sumaron a las clases semanales los encuentros que he llamado unitarios - complementarios. Los mismos surgieron por motivos de índole diversa, en muchos casos también por pedido de algunas familias, como la contingencia de aquellos que, al mudarse a lugares alejados, no podían asistir semanalmente, pero que no querían dejar la actividad. Estos encuentros se dan en otro ámbito físico, de mayores dimensiones, con otras posibilidades de armado y distribución del espacio, lo que

permite una mayor cantidad de asistentes, ampliar la cantidad de integrantes por grupo familiar y la franja de edad de los niños, la presencia de ex alumnos, etc. Cada tipo de encuentro, (semanal o unitario) posee dinámicas, tiempos y propuestas propias, pero con un enfoque con respecto a los objetivos centrales que los hace complementarios. La experiencia en el agua nace con posterioridad, también como encuentro unitario, con sus características propias y específicas.

Cuestiones inter vinculares y funciones posibles de la actividad

En relación a lo vincular, esta actividad aporta situaciones muy saludables para los niños, como los primeros contactos con otros niños: compartir los distintos instrumentos u objetos que se utilizan, “ensayar” tiempos de espera, conocerse reconocerse, nombrarse, etc. Para los adultos, la posibilidad de compartir con otros adultos, de intercambiar experiencias e inquietudes variadas, hace que se sientan acompañados, menos solos frente algunas situaciones de crianza. El diálogo y la puesta en común de sus vivencias resultan enriquecedores y muy positivos.

En relación al compartir y observar de los adultos a otros niños, y/o de ver al niño al que traen a la actividad en acción y en interacción con otros, ha sido muchas veces un llamado de atención, de detección de alguna problemática de orden madurativo, o de alguna dificultad en la comunicación o la detección de un déficit auditivo, etc. , lo que ha sido motivo de derivaciones para el trabajo con profesionales de distintas especialidades según lo requiriera cada caso, lo cual es un factor de importancia si tenemos en cuenta todo lo que implica que estas cuestiones emerjan, lo que se moviliza en el adulto y la repercusión para el niño. Las problemáticas puntuales son situaciones para ser abordadas por profesionales especialistas, por la complejidad y delicadeza que cada caso requiere. En esta oportunidad, en el marco de un relato de experiencia y desde mi rol docente, el hacer mención a estas cuestiones, tiene que ver con señalar otro aspecto beneficioso de la actividad, sobre todo si se tiene en cuenta la importancia que reviste la posibilidad de trabajar tempranamente sobre ciertas problemáticas cuando se visibilizan.

De igual forma y como contracara de lo antes mencionado, muchos niños llegan al espacio derivados por especialistas, como fonoaudiólogos, psicomotricistas o psicoanalistas de niños. En este caso, la búsqueda es la de un espacio que sume y contribuya a fortalecer necesidades puntuales en un contexto artístico, lúdico y grupal,

en compañía de otros niños.

Otra función de este espacio es, muchas veces, la de ser el primer paso de salida del ámbito doméstico, un estadio intermedio o antesala entre la casa y el jardín o la escuela infantil. Al respecto, otro aspecto interesante dentro de la socialización en la que se encuentra el niño es la posibilidad de comenzar a realizar “pequeñas separaciones” y experiencias de autonomía en los momentos en los que, por ejemplo, juega con otros niños y se aparta momentáneamente del adulto. Este hecho también es importante para el adulto, que deberá despegar del niño y confiar a otros que se harán cargo de su cuidado y educación al momento de ingresar en alguna institución educativa.

Estas situaciones tan importantes en la relación niño- adulto encuentran, además, la posibilidad de ser trabajadas mediante actividades musicales específicas, tanto por el contenido de la música como lenguaje simbólico como por sus aspectos lúdicos.

Pilares de la actividad

Esta actividad se sostiene sobre cuatro pilares: los niños, los adultos, la música y el maestro. Cada uno de ellos es fundamental, tiene su “misión” específica, y se pone en juego en una suerte de engranajes, que se cruzan se suman y se retroalimentan creando relaciones de fondo y figura, y dinámicas cambiantes, en ricos continentes.

El rol de la Música

La Música es la convocante y anfitriona, la que nutre y reúne a todos los participantes a través del canto, el sonido, las rondas, danzas circulares y juegos que son los hilos conductores de la actividad. La voz y el canto son fundamentales tanto para fortalecer aspectos vinculares entre niños y adultos, así como por sus aportes en relación al surgimiento del lenguaje, entre otras cuestiones. Poder encontrarse y sentarse en círculo a cantar es un hecho placentero y fructífero, y forma parte de las huellas que deja la música en la vida del niño. El hecho de sumar e intercambiar canciones ha sido siempre algo necesario, y en muchos casos fundamental, porque no en todas las familias se canta, o se conoce y se escucha música para niños, y por tanto y en relación a este punto sucede que muchos adultos casi no cantan, y necesitan de este espacio y este contacto en las clases para soltar algún freno o prejuicio y animarse a cantar. La experiencia de hacer rondas, danzar en círculo, y todo aquello que implique

movimiento: saltar, hamacar y/ o mecer a los niños que son llevados de la mano, en brazos o en alguna quepina o guaguüita, con músicas especialmente seleccionadas forman otro pilar muy grato y saludable de esta actividad.

La audición activa de la Música consiste básicamente en acercar a los niños músicas de diversos autores, épocas y estilos, a través de propuestas variadas, con un alto componente lúdico y asignando siempre un rol activo para el niño. Esta “técnica”, por decirlo de alguna manera, ofrece la apertura a un repertorio de música muy amplio que, en muchos casos y de no ser por las clases, sería desconocido tanto para niños como para adultos. El disfrute que esta manera de acercar la música genera puede apreciarse tanto en sus gestos como en sus expresiones faciales y verbales.

Por otra parte, sostengo que el propiciar un ambiente adecuado para la escucha tanto de canciones, como de sonidos, así como para explorar y manipular distintos Cotidiáfonos, y o recorrer una Instalación Sonora, son actividades que abren a un mundo siempre fascinante para los niños. En tiempos de una vasta estimulación sonora y visual, dada muchas veces por medio de la tecnología, y que a veces puede convertirse en una sobre estimulación, es una tarea desafiante y necesaria nutrir a los niños de buenos estímulos sonoros, creando entornos ricos, placenteros, contenedores y saludables que inviten al descubrimiento, al disfrute y a la escucha.

En los distintos aspectos musicales que se trabajan y en las variadas actividades, los adultos son también, muchas veces, sorprendidos, renovados, y “reconectados” tanto con recuerdos de su propia infancia cuando, por ejemplo, aparecen una canción o juego tradicional, así como con sus posibilidades lúdicas y de movimiento, manifestando sorpresa y placer.

Rol del maestro

El maestro debe contar con conocimientos de música y estrategias específicas para el trabajo con los más pequeños. Un repertorio rico y adecuado de músicas y canciones y un buen manejo de la voz son fundamentales para esta tarea. Su rol es central en este punto como proveedor de la música, ya que es quien ofrece, además, distintos instrumentos, objetos sonoros y elementos lúdicos y estéticos. El armado del espacio físico, que es de gran importancia para desarrollar la actividad, es también su tarea, junto a un plan de clases que será su orientador, y que, seguido de un registro, le ayudará a delinear un camino en el tiempo, dar continuidad y coherencia entre clases, trazar objetivos y poder analizar y evaluar su propia tarea.

Más allá de sus planes debe estar atento a toda aquella situación emergente que surja del grupo y trabajar sobre lo que aporten tanto niños como adultos o sobre situaciones inesperadas. Será entonces quien estimule, acompañe y guíe a niños y adultos como un mediador entre ellos y la música.

Síntesis de algunas experiencias

Luego de tantos años de trabajo son muchas las experiencias observadas, y muchas las anécdotas también. Las hay de casos y situaciones puntuales, de situaciones vividas en alguna clase o encuentro unitario en especial y existen también aquellas que pueden observarse en retrospectiva, con el paso del tiempo.

Para dar algún ejemplo de esto, podría mencionar la experiencia del niño que comenzó a gatear en medio de un encuentro. Esta circunstancia tuvo lugar en el marco de uno de los encuentros unitarios, dentro de una actividad que tiene como centro el juego libre con pelotitas que contienen en su interior un cascabel, que no solo puede escucharse sino también verse si se mira con cierto detenimiento a través del contorno de la pelotita. Este objeto es muy atractivo por el material y la forma con que está confeccionada y hace que este momento dentro de las clases semanales o los encuentros unitarios sea de los infaltables e irremplazables. Las distintas posibilidades de juego y de exploración sonora: sacudir, arrojar, hacer rodar, etc., que cada niño realiza se suman y en su conjunto forman un entorno sonoro que contiene a todos los participantes.

Fue en medio de esta actividad, que este niño comenzó a gatear. Él se encontraba, como el resto de los niños, jugando con estas pelotitas y, en el intento de ir tras una de ellas, se largó a gatear por primera vez. La sorpresa y la alegría de sus padres fue inmensa y difícil de describir. Ellos comenzaron a comentarlo al resto de los asistentes, me buscaron también a mí para contarme, y así el acontecimiento se fue comentando de boca en boca entre los participantes y se transformó en una celebración compartida, que además quedó registrada en el video de ese encuentro.

Música en el agua

Motivaciones y un poco de historia

En lo personal siempre sentí gran atracción por todo lo que tenga que ver con el agua, en sus variadas formas y expresiones, como a tantas otras personas y la mayoría de los niños, que lo demuestran en acciones que van desde trasvasar, regar, saltar

charcos, jugar a la orilla del mar, etc.

Esta fuerte atracción por el agua sumada a mi placer y curiosidad por el mundo del sonido, hicieron que realizara distintas actividades de exploración sonora con ella, tanto cuando fui docente de música de nivel inicial, como en el ámbito de mi taller de iniciación musical, y también en un par de talleres con estudiantes y docentes. Una de las cuestiones observadas y que fue común en todos los casos, es el gran interés y magnetismo que genera este elemento. Todos estos motivos me llevaron a pensar y crear una actividad de música para realizar en el agua.

Algunos desafíos, adaptaciones, recursos y beneficios del trabajo en el agua

El primer gran paso es el de conseguir un natatorio apto para la actividad: dimensiones y profundidad adecuadas de la piscina, buenas condiciones edilicias que la contengan, medios apropiados para poder reproducir la música, etc. Es importante dejar en claro que es una actividad musical que se realiza dentro del agua, pero que no es matronatación, ni hidroterapia, ni danza acuática. Hasta el momento no hay noticia de su existencia, es por ello y a los efectos de conocer y cuidar aspectos específicos para trabajar en este medio que realicé una serie de consultas a algunos adultos que llevaron a sus hijos a matronatación y a docentes del área.

Cada encuentro se desarrolla con un formato especial, necesita de un tiempo de llegada, que va desde el cambiarse, hasta el ingreso en el agua. Para esto diseñé estrategias para que la entrada al agua sea placentera y no forzada, respetando los tiempos individuales. En este punto es muy importante la manera en que cada adulto acompaña al niño. También es fundamental contar con un asistente fuera de la pileta que se encargue de poner la música cuando sea necesario y, de ser posible, otro dentro de ella.

En cuanto a las actividades y los diferentes aspectos musicales que se trabajan en las clases semanales de taller, la idea es trasladar algunas de ellas al medio acuático. El hecho de adaptar y recrearlas surge por las características del medio, pero hay por sobre todo una intencionalidad de crear actividades para este nuevo contexto, aprovechando lo propio y lo específico que posee. Tal es el caso de lo que sucede con el sonido dado que el agua es en sí misma productora de sonidos. El hecho de realizar movimientos y acciones simples produce sonidos variados. Los distintos modos de

acción producidos con las manos, o instrumentos específicos, en un marco acústicamente particular dado también por el ambiente cerrado de la pileta y los materiales de su construcción amplían el abanico sonoro.

Los objetos lúdicos y los instrumentos son especialmente diseñados y seleccionados para el agua, no solo por los materiales de su confección, sino también en relación a las formas de sostén y a los modos de acción según los casos. En este caso los sonidos de los tambores de agua, con sus posibilidades para el juego, son múltiples.

La experiencia de moverse y bailar en el agua es sumamente placentera para niños y adultos. El agua facilita a los adultos el sostén, el transporte y el movimiento de los niños, por el hecho de que el peso disminuye notablemente estando dentro de ella. Las rondas, juegos y danzas, también necesitan de un repertorio especial y de adaptaciones pertinentes. Jugar y bailar en este encuadre del agua, de sostén y de fusión entre todos los participantes constituye una instancia central de la experiencia.

Todo lo relatado da cuenta de que esta es una experiencia de “amplio espectro”, que tiene como su principal objetivo la música, que posee instancias de aprendizaje y mucho componente lúdico, recreativo y también, ¿por qué no?, energético.

El objetivo central es poder hacer “Música en el agua para compartir en familia” como la he denominado. Una puerta más que se abre para el encuentro con los otros, el juego, la exploración el descubrimiento y el disfrute en un medio muy especial, y que tal vez permita vislumbrar nuevas posibilidades para niños con necesidades especiales.