

10º ENCUENTRO INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN INFANTIL

LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA HOY:
TENSIONES Y PERSPECTIVAS

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



SALA 4 Coordina: GISELA BARROS

“Herramientas para visibilizar contenidos de la ESI”. Carolina Lococo Ocampo, Roxana Favaron, Horacio Mateljan y Sandra Grossi. Beboteca CEDI. CABA-Argentina.

“El canto en la primera infancia... mucho más que una forma de expresión”. María Gabriela Mónaco. Facultad de Bellas Artes. La Plata, Buenos Aires-Argentina.

“Juntos en la discriminación: Enfoque y prácticas para un abordaje interdisciplinario a través del arte en todas sus manifestaciones”. Juan Ignacio Salcedo y Nadia Elizabeth Morales. Biblioteca Popular La Bicicleta. Colonia Caroya, Córdoba - Colón -Argentina.

“La construcción de la identidad de género en la Educación Inicial: Primeras miradas desde el docente”. Ariel Roberto Canabal y Mariana Soledad Capria. UNTREF. Tres de Febrero, Buenos Aires-Argentina.

“A pensar la educación de la Primera Infancia en clave de derechos. Un llamado de atención”. Matías Alejandro Flores, Gabriela Strumía, Liliana Andrea Simari, Gabriela Ceballos y Valeria Marina Tutor. Calamuchita, Córdoba-Argentina.

“El arte en el Jardín Maternal”. Daniela Inés Varas. Jardines Municipales de la Ciudad de Santa Fe. Santa Fé- Argentina.

“Herramientas para visibilizar contenidos de la ESI”

La diferencia como partida de todo aprendizaje...

Carolina Lococo Ocampo, Roxana Favaron, Horacio Mateljan y Sandra Grossi. Beboteca CEDI. CABA-Argentina.

Eje temático elegido: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil: La Educación sexual Integral

CURSO: “Herramientas para visibilizar contenidos de la ESI”

Duración: 2 encuentros de tres horas.

Destinatarixs: Asistentes de la Primera Infancia.

Fundamentación:

Nuestros Centros de Desarrollo Infantil (Ce.DIs) constituyen uno de los ámbitos específicos para avanzar hacia la transformación de prácticas culturales fuertemente arraigadas, que profundizan las desigualdades y obstaculizan el desarrollo integral y pleno de nuestras niñas y nuestros niños. Por ello, estas exigencias y responsabilidades suponen un verdadero desafío y compromiso: tenemos que trabajar con nosotras y nosotros mismos y con nuestros propios prejuicios.

Antecedentes:

Los Centros de Desarrollo Infantil plantean la necesidad de capacitación de su personal a cargo de niños/as y se comienza a trabajar sobre diferentes problemáticas, siendo una de ellas la vulnerabilidad de las infancias intensificando el trabajo por la inclusión de todxs.

Propósitos:

- Brindar las definiciones de los conceptos: género, violencia de género, estereotipos de género, patriarcado, división sexual del trabajo, lenguaje sexista y violencia y maltrato infantil, favoreciendo el dialogo para la construcción de estrategias que ayuden a visualizar y reconocer los indicadores de violencia en cada caso, trabajando reflexivamente sobre cada concepto y enriqueciendo las distintas formas de comunicación.
- Proporcionar herramientas (juegos, actividades, materiales didácticos) para el trabajo en conjunto con todas las APIs (Asistente de la Primera Infancia) y el personal de los Ce.DI.
- Propiciar el abordaje y la comprensión de la ESI en toda su complejidad y abordándola desde la Literatura Infantil.

- Ofrecer la posibilidad del acercamiento a aprendizajes que promuevan y contribuyan a desarrollar las relaciones con los otros y con uno mismo.

Contenidos:

- Conceptos y reflexiones sobre género, violencia de género y todas sus formas, estereotipos de género ciclo de la violencia, lenguaje sexista, división sexual del trabajo, patriarcado, violencia y maltrato infantil.
- Construcción de estrategias para favorecer el conocimiento y la exploración del contexto al cuál pertenece cada Ce.Dis. y posibilitar de esta manera un trabajo vincular con las diferentes familias y sus problemáticas.
- Comprensión del desarrollo psicosexual. La construcción de la identidad. Elementos que intervienen. Rol de los Ce.Dis y su forma de intervención como agente educador.
- Organización en equipo de actividades, juegos y materiales que no refuercen estereotipos de género y que incluyan la valoración y el respeto por la diversidad.

Desarrollo:

Primera clase:

- 1- Presentación mediante power-point del significado de la ESI .Se conversa sobre las diferentes instituciones planteando la necesidad de trabajar con nosotros y nosotras mismos/as, con nuestros prejuicios que profundizan las desigualdades y obstaculizan todo desarrollo integral de los niños y de las niñas. Se piensa en la institución educativa como uno de los lugares primordiales para avanzar en este sentido poniendo el diálogo como herramienta y reflexionando sobre las prácticas cotidianas en un marco de respeto mutuo. Se pone en valor la responsabilidad que hoy tenemos como educadores de transmitir los contenidos que corresponden a la Educación Sexual Integral, contribuyendo a garantizar el bienestar de los niños y las niñas en el cumplimiento del derecho fundamental de las infancias al acceso a la educación de calidad. Se hace necesario también trabajar sobre los prejuicios que los/as adultos/as tenemos y que en ocasiones devienen en actitudes discriminatorias reflejo de vivencias que habitan nuestro mundo inconciente.
- 2- Se realiza la lectura a las alumnas del cuento: “La señora planchita” de Graciela Beatriz Cabal.

Segunda clase:

- 1- Se comienza la clase conversando sobre la lectura del cuento realizada en el encuentro anterior y sobre las impresiones que causó en cada una de ellas.
- 2- Seguidamente en grupos pensamos estrategias y actividades para implementar en las salas teniendo en cuenta la necesidad de promover las relaciones entre niños y niñas a través de juegos cooperativos que no

tengan como único fin la competitividad. Se entregan por grupos fichas elaboradas a partir de los contenidos elaborados en el Diseño Curricular ESI. Se propone trabajar, reflexionar y pensar actividades sobre los siguientes enunciados:

- Promover, a través de la dramatización de cuentos y situaciones, escenas en las que se ensayen formas adecuadas de pedir las cosas, expresión de emociones, etc. intentando romper los estereotipos (por ejemplo niños varones cuidando de otras personas, etc.).

- Estar muy pendientes de las situaciones cotidianas que ocurren en las salas. Aunque no se den agresiones físicas, seguro que podremos observar insultos, empujones, rechazos, etc., y que se dan hacia las chicas sólo por el hecho de serlo y que nos ponen sobre la pista de aspectos que podemos trabajar. Hay que recogerlas y analizarlas después mediante cuentos, diálogos, juegos o dramatizaciones que ayuden a los niños y las niñas trabajar sobre el respeto a todas las personas

- Es también el momento de aprender a perdonar y pedir perdón. En el Nivel Inicial es habitual que muchas cosas se hagan sin querer. Los niños y las niñas todavía no perciben con claridad los espacios de otras personas, y sus juegos son lo más importante del mundo, aunque tengan que pasar por encima de lo que sea. Pedir perdón cuando algo sucede es importante; aprender a decir, disculpas, y reparar el daño consolando, ayudando, acompañando.

- Reforzar aquellas situaciones en las que vemos que espontáneamente las dificultades se solucionan sin agresiones: ponerlas como ejemplo, repetirlas, aplaudirlas, de forma que el alumnado vea y aprenda formas adecuadas de resolución. Es importante fijarse en los niños que así lo hacen, pero aún más en las niñas, porque suelen hacerlo con mayor frecuencia y naturalidad.

- Hablar con otros profesores y profesoras de aquellas situaciones de violencia sexista que creemos que no habría que dejar pasar. Es importante que todos y todas reflexionen sobre estos hechos, al menos que los tengan en cuenta, y que sepan que hay personas que trabajan para no dejarlos pasar.

3- Miramos un video disparador sobre una experiencia del trabajo en el Nivel Inicial con los contenidos de la ESI. A partir de allí socializamos las actividades para este nivel y que nos darán herramientas para la implementación en los Cedis. A continuación, en pequeños grupos pensamos las adaptaciones que haríamos y las posibles nuevas planificaciones que surjan posteriormente.

LINK: <https://youtu.be/dcogbSHxLM8>

Actividades sugeridas que se encuentran en el Diseño Curricular ESI:

A. "Diversidad de familias" (Familias monoparentales, nucleares, extendidas, Ensambladas, compuestas)

B. "Lectura de Cuentos no sexistas" ("El lobito Caperucito", "El príncipe Ceniciento", "Tarzana")

Cierre del curso:

Cada grupo socializa en el grupo total las producciones para que todas las asistentes puedan tener un resumen de lo trabajado.

Seleccionamos tres situaciones y las dramatizamos.

Evaluación:

Se logró desarrollar un clima de cordialidad y se pudo observar un gran interés en la temática abordada dejando abierta la posibilidad de seguir trabajando sobre temas relacionados con la diversidad y la inclusión.

Bibliografía:

"Educación Sexual Integral para la Educación Inicial." Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2010)

"Siete rompecuentos para siete noches" Dirección General de la mujer (2009)

"Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral" Programa Nacional de Educación sexual Integral. (2008)

"Vigilar y castigar" Michael Foucault (2003)

"La señora planchita" Graciela Beatriz Cabal (1999)

"Educación sexual en la formación docente en el Nivel Inicial" Ministerio de Educación G.C.B.A. (2009)

"Diseño Curricular y transversalidad de contenidos ESI" Secretaría De Educación (2010)

Anexo Documental: Fotografía de los encuentros de capacitación

Flexibilidad
En el HEER
Igualdad. *Experiencias Biligües*

• Actividades para trabajar distintos *comas* en una sala *(recomendado)* cuerpo humano, etc)

• RESPETO
• LIBERTAD
• DEBARRAR ESTEREOTIPOS
• IGUALDAD
• ACEPTAR AL OTRO TAL COTO ES
• VALORIZAR

• El cuidado del cuerpo comienza desde el nacimiento.

• Todas somos Iguales!! 😊

• Dejar los Prejuicios de lado.
• Cuidar nuestro cuerpo.
• Ser Libre con nuestros Pensamientos.

• Sin prejuicios, sin tener que imitar al mundo nosotras mismas llamar los cosas por su nombre

- IGUALDAD DE DERECHOS
- No a la DISCRIMINACION
- Poder expresar los sentimientos y emociones.
- Aceptar a los otros tal cual son.
- Libertad de expresar los palabras...

El canto en la primera infancia... mucho más que una forma de expresión

María Gabriela Mónaco. Facultad de Bellas Artes. La Plata, Buenos Aires-Argentina.

Cantar es una forma de acercamiento natural al hacer musical al alcance de todos los niños. Analizar el desarrollo de la habilidad de cantar en edades tempranas es un objeto de estudio de particular interés dada la importancia del canto en el desarrollo expresivo personal y en el rol que cumple en la vida social infantil.

En el comienzo de la educación sistemática el canto es una de las actividades principales no sólo en las clases de música, sino como acompañamiento expresivo de las tareas habituales. Por lo tanto, el análisis del desarrollo del canto desde edades tempranas se convierte en motivo de interés para la educación en general y particularmente para la educación musical.

Este estudio indaga acerca de las respuestas vocales de niños de entre cuarenta y cincuenta meses, asistentes al primer nivel de la educación inicial. Se intenta analizar la naturaleza y particularidades que caracterizan a los comportamientos vocales infantiles en estas edades. Los avances obtenidos pueden considerarse aportes potenciales para el aula en el diseño de estrategias susceptibles de ser aplicadas por un maestro de música al abordar la enseñanza del canto en los procesos iniciales.

Antecedentes

El desarrollo del canto y del lenguaje presentan características comunes: usan la voz para la comunicación, comparten la dotación anatómica y fisiológica las que en el proceso de maduración biológica actúan en interface con la experiencia y el aporte nutricional de la tradición cultural (Welch, 2005).

En términos neuronales Patel (2004) considera que la sintaxis de la música y el lenguaje comparten un *set de circuitos comunes* en las regiones frontales del cerebro. En numerosos estudios en los que examinó la música y la adquisición de una segunda lengua verificó conexiones entre las habilidades de discriminación musical y las de lectura y pronunciación, por lo cual postula una posible asociación con la aptitud musical.

Registros anecdóticos escolares y familiares sobre el canto infantil así como estudios expertos coinciden en que muchos niños cantan antes de hablar. En tal sentido Schön et al. (2008) consideraron que las canciones contribuyen a la adquisición del lenguaje y suscitan interés y atención por sus componentes emocionales.

El desarrollo del canto infantil se basa fundamentalmente en el canto de canciones, esto es, una performance de conjunción entre melodía y texto. Los investigadores han prestado particular atención a la relación de dichos componentes: tanto al grado de igualdad entre ellos como a la predominancia de uno sobre otro.

Davidson y Scarlett (1987) llevaron a cabo un estudio con 70 niños cuyas edades oscilaban entre los dieciocho meses y los cinco años. A cada niño se le presentó la canción favorita con la melodía correcta y el texto erróneo y viceversa, con el texto correcto y la melodía errónea. Cuando se les solicitaba decir cuál era la versión correcta los niños de cinco años respondían como los adultos: es la canción con la melodía correcta; mientras que los niños más pequeños hicieron la otra elección, la canción correcta era la que presentaba el texto correcto, pues para ellos la identidad de la canción se vincula con las palabras. Estos avances subrayan que en la temprana infancia hay una supremacía del texto sobre la melodía y sugeriría que el texto opera como anclaje semántico que se sobre-impone al contenido melódico (Dowling, 1994; Mang, 2000; Welch, 1999; Mónaco, 2008)

Hallam et al.(2009¹) postularon que la música se enriquece con funciones que son complementarias aunque diferentes a las del lenguaje y que significa un factor importante para la supervivencia de la humanidad. Proponen que ambos modos de comunicación probablemente han emergido de un patrón común de conducta entre la díada madre-hijo, con comportamientos proto-musicales que regulan las emociones y elementos proto-lingüísticos que gradualmente adquieren características prosódicas y fonémicas, las que finalmente empiezan a ser mapeadas con referentes específicos. Consideran las capacidades humanas para la música como una precondition probable de la capacidad lingüística, cuyo origen es la expresión vocal de la emociones. Desde el nacimiento, las interrelaciones del adulto con el bebé se basan en una estimulación multisensorial en la que variaciones de tono, ritmo e intensidad, se producen a través de exageraciones de los contornos melódicos, la hiperarticulación de las vocales y la repetición de frases cortas, sumadas a estímulos de movimientos del cuerpo y expresiones faciales.

Las diferentes modalidades del canto infantil en sus etapas tempranas han sido denominadas de diferentes maneras:

¹ Revisión de Desmond Sergeant (2009) *Psychology of Music*, 37, 4.

- *manifestación pre-cantora* (Routkowski, 1994): los niños “cantan” en el rango de la voz hablada usualmente de La3 a Do4;
- *vocalización intermedia* (Mang, 2000): desempeño entre el habla y el canto observada en niños de edad preescolar;
- *cantilena* (Welch, 1999): los primeros intentos vocales se desenvuelven en un rango restringido de alturas, en el que las palabras de la canción son el centro de interés más que la melodía.

En las melodías un componente perceptualmente saliente es el *contorno melódico*, constructo entendido como “la silueta de una melodía cuyo diseño ignora la medida de los intervalos y sólo considera el movimiento de ascenso y descenso de sus patrones” (Cook, 1999²).

La sensibilidad al contorno melódico “emerge temprano en la infancia y es probable que esté relacionada con la importancia de la entonación en la percepción del habla” (Patel, 2004, p.328). Para Dowling (1994) los niños son sensibles al cambio en el contorno melódico desde antes de comenzar a hablar y cantar. Tan pronto como los niños comienzan a hablar comienzan a cantar. Según este autor “la constancia en los patrones métricos y el uso de niveles de alturas discretas y sostenidas para las vocales, son características que distinguen el canto del habla”.(Dowling, 1994, p.12)

En cuanto a la tipología de contorno con mayor presencia en los primeros esbozos de canto, varios autores consideran que los contornos descendentes son más fáciles de cantar (Ramsey, 1983 y Fox, 1990³; Welch, 2009; Davidson, 1994).

El canto espontáneo de melodías improvisadas es características en la temprana infancia, los expertos coinciden en que los niños en sus primeros balbuceos cantados “prueban” al jugar su disponibilidad vocal en diversos momentos. Moog(1976)⁴señala que a los tres años los niños suelen mezclar vocalizaciones espontáneas con canciones conocidas las que combinan y suceden libremente: a estas producciones las denomina *canciones pot-pourri*, en las que observó que la tonalidad puede establecerse sólo a nivel de la frase no de la canción completa.

Diversos autores acuerdan en que el canto se inicia bajo la forma de un proto-canto y describen como se desarrolla estableciendo categorías (Reiko Hata, 1987; Rutkouski, 1997; Tafuri, 2009) o etapas (Davidson, 1994; Welch, 1999). Sin embargo todos concuerdan en que es un proceso continuo en el que pueden observarse marchas y contramarchas, avances y retrocesos momentáneos en un itinerario de “asentamiento” de la compleja habilidad de cantar entonado.

² Citado por Malbrán (2007, p.100)

³ Citados por Miyamoto (2007)

⁴ Citado por Hargreaves (1996)

Metodología

Este trabajo estudia el canto de canciones por niños que asisten a un Jardín de Infantes de la ciudad de La Plata (provincia de Buenos Aires), cuyas edades oscilan entre los cuarenta y cincuenta meses. Se intenta avanzar en los estudios sobre la emisión vocal, la puesta en uso de la tonalidad y el tempo como adquisiciones altamente vinculadas con la enculturación, el rol del texto literario en la simbiosis música texto y el grado de dominio en la reproducción del contorno de alturas.

Dichas variables serán examinadas en las respuestas obtenidas para dos canciones de una estrofa, enseñadas previamente.

Las variables aisladas son: *I.- Emisión Vocal; II.- Adecuación Tonal y III.-Continuidad Temporal.*

El constructo *emisión vocal* hace referencia a la producción del niño en términos de la colocación de la voz en el registro del canto, desde la fonación “hablada” hasta la emisión “cantada”.

En los niños que emiten su voz en el registro de la voz cantada se analiza, además, la versatilidad vocal para operar con los movimientos de ascenso y descenso de las alturas, o sea la concordancia entre la respuesta cantada y los diseños de contorno de la melodía.

El constructo *Adecuación tonal* hace referencia a la puesta en acto de la percepción de la tonalidad en la entonación al cantar. Analiza el establecimiento de un centro tonal definido, la tónica⁵subyacente, y su grado de permanencia en el centro tonal (en la totalidad de la composición o por secciones)

El constructo *Continuidad temporal* hace referencia a la reproducción de la canción atendiendo a la “unión natural que tienen las partes del todo”⁶. En el presente estudio se alude, por un lado, a la continuidad de la ejecución en el *tempo* impuesto (propuesto por la banda grabada) y el empleado al cantar; y, por otro lado, a la reproducción ordenada del texto literario de acuerdo con el original.

Programación de la experiencia: actividades de los niños y docentes a cargo

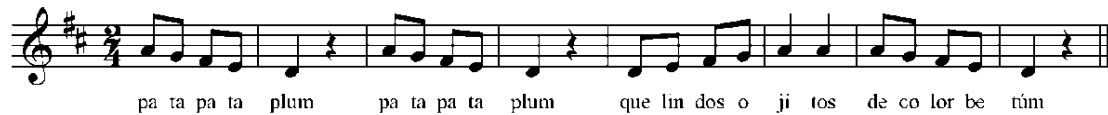
Se realizó en primera instancia un análisis del cancionero de nivel inicial, para seleccionar dos canciones que presentaran un diseño melódico con unidades formales claramente establecidas desde su inicio y con fuerte anclaje tonal.

Se seleccionaron las canciones *Pata pata plum (Song 1)* y *La ranita Cri (Song 2)*

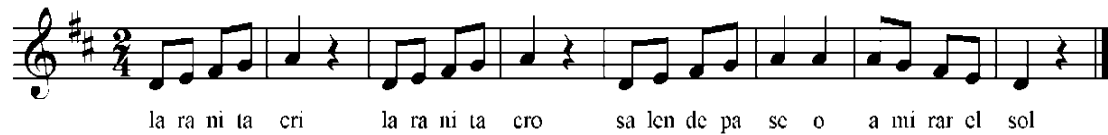
⁵Es necesario plantear la diferencia entre el concepto de la Teoría Musical *Centro tonal* a partir de una *Nota tónica* y que alude a la presencia en una melodía/canción, de una altura que ejerce dominancia sobre el resto con relaciones de subordinación de las restantes y el concepto de la Acústica *Tonicidad de la altura*, que alude al grado de precisión en la frecuencia al imitar una altura cantando. En el extremo opuesto se habla de atonicidad de la altura que es el caso de los sonidos del habla.

⁶ Diccionario de la Real Academia española.

Song 1



Song 2



Como se observa las canciones son similares, difieren en la direccionalidad del contornos de los dos primeros segmentos formales y en el tratamiento del texto. La canción 1 usa onomatopeyas en los dos primeros segmentos y la canción 2 usa un texto con sentido.

Se creó una banda de acompañamiento armónico en Re Mayor con introducción y ayudas para la fácil adecuación al *karaoke*. Se grabó en un grabador digital Sony, modelo MZ-R55, con un micrófono Lavalier corbatero.

Se seleccionaron dos grupos del mismo establecimiento educativo, por ende de similar condición socio-económico-cultural. Estos grupos abarcaron la totalidad de niños asistentes en la institución de la franja etaria estudiada.

Estas decisiones permitieron homologar la muestra y proporcionar

- igual estimulación musical formal (en la institución)
- idéntico maestro para enseñar ambas canciones

La muestra final fue conformada por niños que cumplieron con dos interpretaciones de cada canción, registradas con un mes de diferencia una de otra. Cada interpretación permitía dos ensayos sucesivos de la canción.

El número total de sujetos asistentes a los dos cursos de tres años de la institución seleccionada fue de 54. Siete sujetos se negaron a cantar y cuatro no lograron completar los dos registros requeridos. Por lo tanto la muestra final fue de N: 43

Se contactó a la Institución seleccionada solicitando la colaboración del maestro de música, a quien se proporcionó la banda sonora grabada para la interpretación de las dos canciones.

El maestro de los niños debía enseñar y ensayar las canciones siempre sobre la banda grabada y administrar el test cuando considerara que los niños recordaban y podían cantar ambas canciones, grabando individualmente sus respuestas para las dos canciones en dos fechas diferentes.

Para estimar la justeza de entonación se vio la necesidad de recurrir a evaluadores expertos, los cuales son educadores musicales.

Resultados Sumarios

Los resultados obtenidos en el estudio pueden sintetizarse considerando que en estas edades:

- La repetición de la práctica al momento no incide en la performance vocal: los niños obtienen mejor emisión vocal en la primera interpretación en una canción y en la segunda en otra.

- La repetición de la práctica al momento permite afinar más fielmente el *tempo*.

Las segundas interpretaciones de ambas canciones mostraron un mayor ajuste al *tempo* impuesto por la grabación.

- La habilidad de ajustar a un *tempo* impuesto es interdependiente de otras habilidades analizadas: emisión vocal y estabilidad tonal.

- La tonalidad es una adquisición no disponible: se registra un solo caso en la categoría más alta Centro tonal estable suficiente. La mayoría de los niños se ubican en la categoría Centro tonal ausente.

- La calidad de las respuestas refleja una curva de distribución por mesetas, desde la categoría más baja centro tonal ausente a la categoría más alta Centro tonal estable con una distribución heterogénea. La meseta más amplia se ubica en el nivel más bajo, centro tonal ausente (entre 67 y 72 %); la segunda meseta en torno a las categorías intermedias Centro tonal parcialmente presente y Centro tonal por frase en un porcentaje que oscila entre el 27 y el 23% y una tercera ubicación con sólo dos respuestas (0,3 %) en las categorías más altas.

- La mejor emisión vocal contribuye a la centralidad tonal.

- La reproducción del contorno melódico es una habilidad disponible: en ambas canciones se registró un alto predominio de respuestas con respeto por el perfil de alturas.

- La mayor tonicidad del sonido emitido en la emisión vocal facilita la mejor reproducción del contorno de alturas.

- La mejor fidelidad en la reproducción del contorno melódico ayuda a una cierta estabilidad tonal a lo largo de la performance.

- El ajuste en la nota de comienzo (de los sujetos en las categorías de mejor emisión vocal) presenta mayores aciertos en la canción 2 que comienza en la tónica, que en la canción 1 que comienza en la dominante. Los resultados son más estables para ambas canciones en la altura de cierre.

- En la vinculación entre las notas de comienzo y cierre se observa la dificultad de los niños para adecuarse a la tonalidad impuesta por la banda grabada.

- La reproducción literal del texto de la canción es una habilidad disponible: un alto porcentaje de niños pudo reproducirlo en ambas canciones y en las diferentes versiones.

- El uso de onomatopeyas respecto al texto que no las usa pareciera no presentar diferencia.

Conclusiones

Los resultados obtenidos permiten arribar a ciertas conclusiones relativas al objeto de estudio. Se considera que algunos comportamientos de los niños de la muestra confirman trabajos previos y otros señalan nuevas aproximaciones e interrogantes.

El análisis de los marcos teóricos, de la masa crítica disponible y su comparación con los resultados obtenidos, permiten considerar ciertos avances en torno a los comportamientos propios de la edad a la hora de entonar una canción.

Así también se consideran avances de este trabajo la construcción de variables, sub-variables y categorías con la jerarquización concomitante entre las mismas. Tales variables resultaron adecuadas para la descripción de las respuestas melódicas en esta muestra ya que permitieron la inclusión de todas las respuestas analizadas.

Se considera que los resultados obtenidos ilustran el constructo denominado *protocanto*, ya que muestran que es predominante en la muestra la Hablada y la Hablada con tendencia de movimiento sonoro, ambos tipos de interpretación con ausencia de centro tonal. Estos datos señalan que los niños de la muestra están en etapas iniciales del desarrollo del canto.

Visualización del futuro de la experiencia: algunos interrogantes

El estudio acerca de la reproducción del contorno deja un interrogante sin contestar: ¿cuál contorno resulta más fácil de resolver, el de direccionalidad ascendente o descendente? Investigaciones futuras podrían medir las respuestas a canciones con dificultad equivalente. Las seleccionadas para este estudio poseen diseños iniciales de diferente dificultad por su encuadre tonal, por lo tanto no permitirían dar una respuesta unívoca.

Otro interrogante que genera este estudio es el siguiente: ¿se obtendrían similares resultados en las tres áreas de estudio delimitadas si la interpretación de estas canciones fuera *a capella*? (aunque la enseñanza de las canciones se realizara sobre la banda grabada). Estudios comparativos entre ambos tipos de performances serían de interés. También el indagar si los niños que acoplan con exactitud a la tonalidad de la banda grabada lo hacen porque pueden adaptarse a ella o porque han logrado memorizar muscularmente las alturas de la canción en los ensayos; para lo cual sería de utilidad cambiar la tonalidad en los diferentes registros grabados.

Resultaría de interés la realización de un estudio longitudinal multidisciplinario que indagara si las habilidades el canto y el habla se desarrollan en paralelo y más aún si “las canciones contribuyen a la adquisición del lenguaje” (Schön, 2008, p. 976) colaborando a superar dificultades suscitadas en el habla a partir de la experiencia del canto.

Aportes potenciales

Los estudios realizados pueden resultar de utilidad para educadores musicales y profesores de Didáctica Musical.

Los niños desarrollan la habilidad de entonar con la ayuda de adultos competentes. Pueden considerarse contribuciones de los maestros realizar acciones tales como: i) rescatar el rol de la imitación para el aprendizaje mostrando el modelo del maestro; ii) utilizar melodías fuertemente tonales que promuevan la conciencia tonal y melódica, para lo cual resulta crucial seleccionar adecuadamente el repertorio; iii) diseñar estrategias para afianzar la tonalidad, como por ejemplo cambiar de tónica en cada repetición usando introducciones fuertemente tonales; iv) utilizar el lenguaje de manera apropiada: “recitar” para rimas y retahílas y “cantar” para las canciones; v) hablar con los niños acerca de la tarea, promover el placer por la acción de cantar “*per se*” elogiar a los niños que muestran progresos en el desarrollo de la habilidad, reiterar el repertorio buscando mejorar la performance en cada repetición.

El aprendizaje del canto como lenguaje presenta relaciones evidentes con la adquisición de la lengua materna. Saber cantar es una capacidad que trasciende el ámbito de la educación musical: es un requerimiento de la sociedad en diversas circunstancias grupales y dada la importancia que se le asigna para la convivencia, debiera considerarse un derecho al que debieran acceder todas las personas.

Referencias

Davidson, L. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. En R. Aiello y J. Sloboda (Eds.), *Musical Perceptions* (pp. 173-189). New York: Oxford University Press.

Davidson, L., y Scarlett, W. (1987). When a song is a song? The development of singing in early childhood. *Early Childhood Education Journal*, 14(3), 30-31.

Dowling, J. (1994). Melodic contour in hearing and remembering melodies. En R. Aiello y J. Sloboda (Eds.), *Musical perceptions* (pp.173-186). Oxford University Press.

Hargreaves, D. (1996). The development of artistic and musical competence. En I. Deliège y J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings* (pp.145-170). New York: Oxford University Press.

Malbrán, S. (2007) *El oído de la mente. Teoría musical y cognición*. Madrid: AKAL.

Mang, E. (2000). Intermediate vocalizations: an investigation of the boundary between speech and songs in young children's vocalizations. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 116-121.

Miyamoto, K. (2007). *Musical characteristics of preschool-age students: a review of*

literature. Recuperado de <http://upd.sagepub.com/subscriptionsel> 11/2/2011

Mónaco, M. (2008). La pericia en el canto a los tres años. Incidencias tonomodales y constructivas. En M. P. Jacquier y A. Pereyra Ghiena (Eds.), *Actas de la Séptima Reunión Anual de SACCoM: Objetividad – Subjetividad y Música* (pp.125-130). Rosario: Universidad Nacional de Rosario.

Reiko Hata (1987) Japanese children's singing ability and songs used as teaching materials. En Jack Dobbs (Ed.) *Intenational Music Education ISME Yearbook, 14. Papers of the 20th Intenational Conference of The International Society for Music Education* (75-79).

Rutkowski, J. (1994). The measurement and evaluation of children's singing voicedevelopment. En R. Colwell (Ed), *The Quarterly*, 1(1-2), 81-95.

Schön, D., Boyer, M., Moreno, S., Besson, M., Peretz, I., y Kolinsky, R. (2008). Songs as an aid for language acquisition. *Cognition*, 106, 975-983. Recuperado de www.elsevier.com/locate/COGNITel 4/11/2010.

Sergeant, D. (2009). Book Review: Susan Hallam, Ian Cross and Michael Thaut, Oxford Handbook of Music Psychology. [Reseña del libro *Oxford Handbook of Music Psychology*, de S.Hallam, I. Cross., y M.Thaut]. *Psychology of Music*, 37(4), 498-504.

Tafari, J. (2009). *Infants musicality. New research for educators and parents*. Traducido al inglés por Elizabeth Hawkins UK: Ashgate.

Welch, G. (1999). El desarrollo del canto en el niño. En S. Malbrán (Ed.), *Actas de la Ira Conferencia Iberoamericana de Investigación musical* (pp.10-19). Buenos Aires: Universidad Nacional de Lanús.

Welch, G. (2005). Singing and vocal development. En G. M. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (311-329). New York: Oxford University Press.

Welch, G., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I., Rinta, T., Preti, C., Stewart, C., Lani, J., y Hill, J. (2009). Researching the first year of the National Singing Programme in England: an initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*, 21 (1)

<p>Este trabajo de investigación se realizó bajo la supervisión de la Dra. Silvia Raquel Malbrán, reconocida pedagoga e investigadora musical, fallecida recientemente. A ella toda mi gratitud y reconocimiento.</p>

- **TÍTULO DE LA EXPERIENCIA:**

La construcción de la identidad de género en la Educación Inicial

Primeras miradas desde el docente

Ariel Roberto Canabal y Mariana Soledad Capria. UNTREF. Tres de Febrero, Buenos Aires-Argentina.

- **EJE TEMÁTICO: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil.**

INTRODUCCIÓN

En el marco de procesos de producción de una tesis de grado, para la licenciatura en Ciencias de la Educación, es que se realizó la investigación de la que presentamos en este escrito, su estructura metodológica y algunas primeras conclusiones.

Nuestra inquietud inicial se origina en la tensión detectada entre discursos que a nuestro parecer, no siempre se correspondían con el accionar cotidiano de los jardines de infantes, en relación a cuestiones del género, y su presencia en las acciones concretas de los docentes con los niños de las salas, y lo planteado por las normativas y los nuevos marcos conceptuales vigentes.

Consideramos de vital importancia el papel que juega la escuela como espacio en el que los/as niños/as desarrollan su cotidianeidad, en la que construyen y a su vez se reproducen los roles de género. En diversas situaciones vividas en el nivel inicial, hemos percibido actividades, que presentan rasgos generales o estereotipos del rol que *debe* cumplir el niño o niña.

Lo cierto, es que muchas prácticas parecieran dar a luz concepciones diferenciadas al respecto, y a su vez, están atravesadas por las propias implicancias que el docente porta desde su propia subjetividad, y por la perspectiva institucional donde se insertan esas prácticas.

Sin pretender dar por cerrada la reflexión sobre estos aspectos, esperamos aportar algunos saberes producto de nuestra indagación, que permitan repensar las prácticas docentes y de gestión, sobre esta temática tan central en la conformación de los sujetos y del tejido social.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para la investigación de la que hacemos referencia, nos sustentamos en un enfoque etnográfico, por lo que implica un posicionamiento teórico metodológico, en el cual el eje central se encuentra en situaciones vividas en la cotidianeidad del nivel inicial.

“El proceso de investigación dirige su interés a las tramas de relaciones y procesos en los que los sujetos construyen su accionar cotidiano.”(Cerletti/ Gessaghi; 2012: 35)

El abordaje reconoce la centralidad del investigador en el proceso de investigación y su involucramiento personal y subjetivo, implicando un *sentir-estar-saber* ahí, en la construcción de conocimiento.

Debido a que se trata de una investigación que se propone dar cuenta de la construcción social de significados y perspectivas de actores sociales es que será abordado desde una metodología cualitativa. Nuestra pregunta central, que ordenó todo el proceso posterior fue:

- ***¿Qué rol juegan las creencias y representaciones del docente en la construcción de la identidad de género en el Nivel Inicial?***

Es posible identificar como universo de análisis: Los docentes de nivel inicial de la localidad de Castelar.

Atendiendo que la investigación fue un ejercicio de tesis para una carrera de grado, y por tanto se contaban con escasos recursos para abordar en su totalidad un contexto de tal magnitud, es que se ha realizado un recorte espacio-temporal que permita la viabilidad del mismo.

De este modo, se sitúa como Universo de Análisis: El jardín de Infantes X de gestión privada; de la localidad de Castelar Partido de Morón, Buenos Aires, en el período comprendido entre el año 2014 y 2015.

- **Unidad de Análisis:**

Considerando la amplitud del universo de análisis, se tuvo en cuenta una muestra como parte seleccionada del conjunto que conforma el mismo. La unidad representativa de nuestro objeto de estudio fueron: las representaciones sociales de los docentes; en particular las **representaciones docentes sobre género**.

Tuvimos por tanto la pretensión de, a partir de estas representaciones sobre el género, avanzar sobre su posible incidencia en la construcción de la identidad de los niños y niñas en el nivel inicial. A tal fin, se seleccionaron instrumentos para la recogida de información relevante que viabilice un análisis más cercano a las realidades docentes que permitan realizar inferencias descriptivas o explicativas sobre el objeto de estudio señalado. Nuestras principales fuentes de información fueron **entrevistas y observaciones**.

De teorías, docentes y experiencias: un intento de diálogo a modo de análisis de nuestra investigación

En nuestra investigación, hemos decidido, en lugar de separar la conceptualización teórica, de la praxis investigativa, hilvanar ambas intentando aportar a la voz de nuestros interlocutores, la palabra de autores referenciales y nuestras propias observaciones en el campo.

Para esta ponencia y considerando que es una primera exposición de nuestra investigación, vamos a mencionar solo tres situaciones, de las analizadas más en extenso en nuestra investigación, extrajimos en particular una observación de clase de área especial, una participación / observación de reunión de personal, y un extracto de entrevista a docente de entre todas las situaciones que registramos.

Habiendo solicitado a los directivos de la institución la observación de alguna clase de las áreas especiales (ed. física o ed. musical), y recibiendo una respuesta afirmativa, seleccionamos en base a nuestra preferencia horaria la clase de Educación musical, dirigida a la segunda sección.

(...) Lentificamos el paso, ya que delante nuestro se desplaza el grupo de alumnos que comenzaría su clase de Música a las 13.30hs, caminando en dos hileras, una de niños y otra de niñas. Dicho grupo corresponde a una sala de 2ªsección (4 años) y es acompañado por la docente a cargo, María.

(...)Cristina, (docente a cargo de la clase de Educación Musical) nos recibe agradablemente, respondiéndome frente al pedido de observar la clase *“No hay problema, es un placer.”*

(...)Repentinamente se detiene, y pregunta a los niños/as *“¿Cómo es este sonido?”* a lo que algunos niños/as respondieron conjuntamente y en un tono elevado *“Fuerte!!”*.

“Muy bien!, y este?, escuchen” y acompaña lo dicho tocando el piano notas agudas.

“Suave!!” responden los niños gritando. *“Bien! Sigamos jugando, yo toco y cuando freno, me dicen como es la canción”*

(...)Luego, la docente da una nueva consigna *“Ahora, vamos a hacerlo distinto. Las nenas van hacer un tren de este lado, detrás de Fati”* (señala el lado de las ventanas) *“De este lado, detrás de Lauti, van a hacer el tren los varones”* (señala el lado opuesto; y les da tiempo para que se formen de la manera indicada).

A continuación explica: *“Ahora voy a volver a tocar, pero atención!, cuando suena una canción fuerte, avanza solo el tren de varones. Cuando la canción es suave, avanza el de las nenas. Si? Se animan?”* Los niños/as asienten grupalmente. *“¿Preparados?, dale que empezamos!”*

Comienza a tocar, y dirige la mirada al grupo al que corresponde comenzar, gritando *“Suave!”* (Avanza la hilera de nenas. Alterna las canciones dando lugar al movimiento de ambos grupos repetidas veces) (Ref.;O:1)

La situación citada configura un ejemplo de cómo, *“(...) la identidad genérica representa un proceso permanente de aprendizaje en el cual los individuos intentan responder a los estereotipos proyectados culturalmente por su sociedad (...)”* (Montesinos; 2002: 173)

Es común escuchar adjetivaciones tales como: suave, *delicada, cuidadosa, débil, vulnerable, emocional*, referidas al sexo femenino. Al igual que suele entenderse como característica de la masculinidad: ser fuerte, *competitivo, protector, resistente, autosuficiente, valiente, que oculta emociones...*

“(...) hombres y mujeres son definidos con categorías opuestas. La fuerza física con la que se caracteriza a los hombres “se instala” en sus cuerpos desde pequeños” (Kogan L.; 1993: 39)

En palabras de Montesinos, *“(...) rasgos como el ser cuidadosa confirman el compromiso femenino de resguardar la reproducción social en el espacio privado, que en particular alude a su responsabilidad de educar a los hijos y, en general de hacerse cargo del hogar. Tal situación refleja, en nuestra perspectiva, cómo rasgos de la identidad genérica que se van incorporando desde las primeras etapas de la personalidad individual se van confirmando a lo largo de su ciclo de vida alcanzando su máximo nivel a partir de la reproducción.*

De igual manera acontece con los varones, (...) los rasgos masculinos como el ser fuerte y protector proyectan diferencias cifradas en una condición biológica, donde el ser hombre adquiere materialidad mediante una fortaleza física de la cual, normalmente adolece la mujer.” Montesinos (2002: 176)

Éstos, terminan siendo estereotipos colectivos de lo femenino o masculino, del ser hombre o ser mujer, que se van incorporando desde la socialización primaria, y se reproducen en el nivel de socialización secundaria, tal como se ha ejemplificado.

El segundo ejemplo que aportamos a la discusión es producto de un encuentro de docentes en el que participamos en la misma institución. A partir de la pregunta surgida en dicho encuentro docente, vinculada al modo de actuar frente a la elección reiterada de juegos que serían considerados “del otro sexo” surgieron gran cantidad de comentarios de las docentes a modo de murmullo en subgrupos según la disposición de las sillas. El que más nos llamó la atención fue el cual tuvo lugar a partir de la exposición de la placa que decía:

“Bien: Elegir juegos sin rotular”, surgió la siguiente pregunta, ¿Qué debemos hacer cuando algún nene o nena juega siempre con juguetes que serían de otro sexo? por ejemplo, las nenas con los autitos, o los nenes con muñecos en la casita? (Ref.; NC: C)

“Cuando enseñamos, siempre ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Nuestras propias valoraciones, nuestras ideas, nuestra historia personal están siempre presentes en cada acto

pedagógico. En Educación Sexual Integral esto es aún más visible, y no podría ser de otra manera, porque la enseñanza de contenidos vinculados a la sexualidad nos involucra en tanto personas sexuadas, nos retrotrae a nuestras propias historias, a la forma en que fuimos educados en sexualidad, a nuestras dudas y certezas. Desde el Ministerio de Educación solemos remarcar siempre que la educación sexual atraviesa nuestra práctica docente a toda hora y en todo lugar. A veces nos damos cuenta de que esto sucede pero otras veces no tanto.” (Bargalló; 2012:7)

Volvemos a remarcar la expresión: “*juguetes que serían de otro sexo*” e inevitablemente se nos presentan algunos cuestionamientos; ¿según quién? ¿Desde qué parámetros se establece tal clasificación?, ¿existe algún tipo de necesidad de establecer tal distinción?

“(…) las representaciones sociales hegemónicas, así como las que conforman el pensamiento de los docentes sobre los alumnos y de estos sobre los primeros, tienen fuertes implicancias en la configuración y percepción del trayecto educativo. Las nociones sobre lo que es posible hacer, alcanzar, pensar en el marco de un aula entre docentes y alumnos son ideas fuerzas que pueden ejercer un impacto sobre la experiencia que efectivamente desarrollan los actores.” (Alasino; s.f.)

Estando en uno de los subgrupos de trabajo, pudimos escuchar como se hacía referencia a un alumno en particular, y las situaciones que alarmaban a las docentes al respecto:

“-Bueno, eso pasa con Mateo! Siempre con las nenas, jugando en la casita, con bebés.

-Es verdad yo lo tuve el año pasado y las nenas querían ir a su casa porque les gustaban sus juguetes, que son re de nena: cocinita, muñecos. Ves su cuaderno, y los stickers... ninguno de varón...

Yo entiendo lo que dice el cura, pero yo le ofrecía otros juegos, y él elegía siempre lo mismo. Éste ya tiene la orientación definida...”

Las docentes de alrededor asentían a lo dicho, moviendo la cabeza. (Ref.; NC: C)

Tales situaciones dan cuenta de cómo se *conserva y reordena* la imagen de “varón” y “mujer”. En este ejemplo se visualiza un alto nivel de alarma por parte de los docentes al encontrar rasgos distintos a los roles estereotipados que debe cumplir al interior de la sociedad cada sexo, posicionándose ellos desde lecturas ideológicas que sostienen el deber ser de cada género propuesto por la sociedad patriarcal.

Este ejemplo, pone de manifiesto cómo se ponen en juego en la cotidianeidad escolar una gama de concepciones sociales presentadas por los docentes, y a su vez, la innegable incidencia de éstas en los infantes y sus “elecciones”, reproduciendo así, mandatos culturales.

El tercer caso que traemos al análisis surge al entrevistar a una docente del nivel, si bien pudimos observar que algunos docentes comienzan a concordar con el punto de vista más abierto en torno a las

cuestiones de género, en dicho encuentro, la entrevistada expresó cómo es común observar que se “orienten” las elecciones de los niños según una ideología algo más tradicional.

Al hacer alusión a la posibilidad de que desde el hogar se hiciera hincapié en la elección de determinados juegos de acuerdo al sexo, o que el docente pueda influenciar los mismos, y la importancia de estas actitudes, la misma respondió:

Yo: “Crees que son importantes en la elecciones este tipo de cosas?”

C: “Y, sí. Eso es la familia, y la maestra también. Yo cuando escucho eso, le digo, “no, es un color y cada uno elige el que quiere”, pero por ejemplo la maestra del otro turno de mi sala es así. Por eso tenemos el Pepe con fondo celeste y la Pepa con fondo rosa para colgar los trabajitos en la sala...”

Ahora no porque son muy chicos, pero el año pasado que tenía tres, tenía un nene que siempre se le daba por jugar en la casita y se ponía ropa más femenina, jugaba a cocinar..., los chicos nada...”

Yo: Lo naturalizaban...

C: “Claro! Ahora, la preceptora, se ponía loca!. Mismo los papás te dicen que si juega con muñecas es marica, que se la saques. Para mí es re importante la voz de los padres y de las señas”. (Ref.: E3)

Siguiendo a Corsi y Bonino Méndez, esa “alarma” o sugerencias docentes pueden ser un modo de ejercer control sobre lo que se aparta del paradigma vigente; y de esta manera, la escuela construye también significados que contribuyen a la naturalización de la violencia. Bonino, Méndez y Corsi (2003: 193)

A modo de conclusión:

Tal como fue explicitado al inicio de este escrito, nuestra inquietud inicial se origina en la tensión detectada entre discursos que a nuestro parecer, no siempre se correspondían con el accionar cotidiano de los jardines de infantes.

No parecería demasiado apresurado afirmar, por lo menos a modo preliminar, que existe cierta discordancia entre el discurso o aquel pensamiento manifestado por los docentes y la acción concretamente observada. Al respecto, y para aproximarnos a una conclusión sobre lo expuesto nos parece oportuno destacar:

La primera de las experiencias presentadas, sugiere una idea de cómo, bajo un discurso actualizado, con miras a la superación de estereotipos masculinos y femeninos, existe hoy una colisión entre nuevas y viejas creencias; cómo concepciones nuevas, terminan *aggiornando* discursos, pero, ante la falta de capacitación, o de introspección de presupuestos sostenidos a nivel personal por cada docente, no pueden

traspasarse a la práctica. De este modo, parecería “natural” poner en práctica acciones que pueden corresponderse con la ideología del docente, o tal vez, con el mero tradicionalismo que se hace presente en cada propuesta, pasando a ser una propuesta no sólo pedagógica, sino cargada de una simbología probablemente no visualizada por quién propone y dispone.

“Quienes cuidan al niño no le transmiten solamente creencias y normas genéricas como lecciones formales de socialización. Ellos están, en cierto modo, prisioneros de sus propias tradiciones.” (Mackie; 1987: 14)

Respecto a la segunda experiencia relacionada a la reflexión grupal, creemos que es posible visualizar un gran arraigamiento de posturas que no se condicen con los lineamientos actuales. Si bien, pudo observarse una posición de aparente apertura al respecto, ha podido detectarse un posicionamiento ideológico que no podría permitir tal apertura en la práctica.

Si bien, aún en la sociedad hay diferencias de género en diversos planos, principalmente en el laboral, hay una nueva corriente que intenta instalar mayor igualdad en el terreno. Entonces, ¿no debería ser la educación la primera instancia para colaborar en este camino? Si el jardín brinda herramientas para elaborar las ideas de la realidad, ¿por qué un varón no puede dramatizar situaciones de cocina? ¿Cuáles son las realidades habilitadas para cada sujeto?

Liuba Kogan brinda quizá una respuesta a nuestro interrogante al expresar que *“(…) la construcción de la masculinidad para los niños es mucho más represiva (excluyente y limitante) que para las niñas”* Liuba Kogan (1993: 39); haciendo referencia a la negación de la esfera sensible y de todo aquello que se ubica en el terreno de la *femineidad*.

Por último, retomando la tercera experiencia presentada en esta oportunidad, parecería acertado pensar que aún, ante ciertas prácticas que buscan traspasar posturas tradicionalistas, el trabajo en “isla” no prospera sin un cambio radical donde todos los actores participantes puedan posicionarse en una ideología que no suponga de antemano posibles elecciones, rescatando la individualidad y el alejamiento a la estereotipia que anula y coarta la posibilidad de optar.

“(…) la identidad genérica, masculina y femenina, responde a los parámetros culturales establecidos por la sociedad y que, en última instancia, el proceso de aprendizaje significa la forma en que los individuos traducen los símbolos introyectados y dirigen, en torno a ellos, una conducta que responde a su pertenencia a un género.” Montesinos, R. (2002:173)

Situaciones similares, atravesadas por representaciones o presupuestos docentes se hacen presentes en infinidad de oportunidades en el marco escolar, dando por sentado una identificación o preferencia ligada al sexo del niño/a. Cabe aquí preguntarse, cuántas situaciones “espontáneas” en los

niño/as se vinculan a elecciones u orientaciones docentes asumidas por el alumno/a asumiendo el rol, que para el/ella se ha asignado.

Parecería acertado pensar que nos encontramos en un tiempo de transición y cambio de paradigmas, y esto puede fundamentarse en la visualización de un nuevo discurso que busca renovar conceptos de modo más reflexivo y respetuoso, aunque aún no logra traducirse en las prácticas cotidianas escolares. No implica esto, el pensar que no sea un discurso real sino que, consideramos, que es posible interpretarlo como un discurso espejo de un incipiente cambio de pensamiento, que poco a poco esperamos, pueda tener correlatividad en el orden de las experiencias educativas.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA:

- Alasino, N.; *Alcances del concepto de representaciones sociales para la investigación en el campo de la educación*; Revista Iberoamericana de Educación.
(<http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf>) Visto: 2015
- Bargalló, M. L.; *Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral: 10 orientaciones para las escuelas*; María Lía Bargalló y Silvia Hurrell. 1º ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
- Bonino Méndez; L.; *Develando los micromachismos en la vida conyugal*, en Corsi, Jorge; "Violencia masculina en la pareja. Una aproximación al diagnóstico y a los modelos de intervención", Editorial Paidós, Buenos Aires, 1995.
- Cerletti, L.; Gessaghi, V.; *Clases sociales, trabajo de campo y desigualdad. Discusiones a partir del enfoque etnográfico*; Publicar - Año X N° XIII; 2012.
- Liuba Kogan; *Genero-cuerpo-sexo: Apuntes para una sociología del cuerpo*; Revista Debates en Sociología N° 18, Lima, 1993.
- Mackie, M.; *Constructing Women and Men: Gender Socialization*; Cap. II; 1987.
- Montesinos, R., *Las rutas de la masculinidad*, Ed. Gedisa; 2002.

Eje temático elegido: Políticas públicas para la Educación Infantil. Enfoque integral, actores y proyectos, encuentros entre el educar y cuidar.

1. Nombre del Trabajo

A pensar la educación de la primera infancia en clave de derechos. Un llamado de atención.

Matías Alejandro Flores, Gabriela Strumía, Liliana Andrea Simari, Gabriela Ceballos y Valeria Marina Tutor.

Calamuchita, Córdoba- Argentina.

2. Fundamentación teórica de la experiencia

La experiencia que queremos contar sucedió en el transcurso del año 2016. Implicó la construcción de un estudio exploratorio para conocer la realidad de los espacios que atienden a niños/as desde los 45 días a los 3 años en Córdoba y desarrollar talleres y jornadas de reflexión y análisis sobre la situación relevada, con docentes del Nivel inicial, educadoras de espacios no formales de educación maternal y profesoras y estudiantes de Institutos de Formación Docente (IFD).

El Colectivo de Educación Inicial Córdoba junto a dos Institutos de Formación Docente de la ciudad llevaron adelante esta experiencia. El trabajo comenzó con la indagación y sistematización - por parte de las estudiantes de los IFD de Educación Inicial, acompañadas por sus docentes-, acerca de la situación de algunas organizaciones e instituciones dedicadas a la atención de niños/as de 45 días a 3 años.

Las actividades continuaron con la realización de seis talleres con el fin de instalar la pregunta acerca de lo que implica el derecho a la educación desde la cuna, por qué, cómo y por quién debe ser garantizado, y a través de qué políticas, instituciones y acciones. Finalmente, se realizaron dos jornadas abiertas con prestigiosas especialistas para profundizar el debate y construir una agenda de demandas y propuestas.

Nuestra experiencia se enmarca en la concepción de la educación inicial como derecho, que debe ser garantizado por el Estado tal como lo establece la normativa nacional y provincial. Derecho a ser educado desde la cuna, a ser recibido en la cultura, al juego, a acceder a los lenguajes expresivos, a conocer el ambiente, a ser cuidado.

Reconocemos la fundamental importancia que tiene la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años y la responsabilidad del Estado de garantizar salas de 3 años a todas aquellas familias que así lo demanden. Porque reconocemos la relevante función social, política y pedagógica que cumple el Nivel Inicial dentro del Sistema Educativo y en la sociedad, como eslabón fundamental para la inscripción de los “nuevos” en la vida social, combinando la ternura con la enseñanza, los lenguajes expresivos con la socialización, los saberes con el juego.

Los beneficios de la educación temprana en niños/as pequeños han sido demostrados en innumerables investigaciones llevadas a cabo por Universidades y Organismos Internacionales, las que resaltan la relevancia que la educación inicial tiene en el logro de los aprendizajes y en las posibilidades de desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas de los/as niños/as.

Un estudio realizado en zonas de educación prioritarias de Francia comprueba que las “diferencias se van ampliando significativamente entre aquellos niños que concurren sólo un año en relación con los que tuvieron la oportunidad de hacerlo por varios años... demostrando que cuanto más precoz haya sido la entrada al jardín de infantes, mejores son los resultados en primer grado, en relación con los conocimientos verbales y la familiarización con la escritura...” (Malajovich, 2006).

Es evidente que la concurrencia al Nivel Inicial desde edades tempranas, especialmente cuando el nivel cumple cabalmente con su función pedagógica, social y política asegurando el derecho a la educación integral y el acceso a la cultura, se convierte en un relevante factor de democratización de las posibilidades de aprendizaje de los niños-as

En “El nivel inicial, contradicciones y polémicas” (2006), Ana Malajovich presenta una indagación minuciosa acerca de la forma en que el Nivel Inicial fue expandiéndose de manera anárquica y conquistando -poco a poco- un perfil propio y una mayor autonomía, logrando extender - en algunas jurisdicciones- la oferta de educación infantil, y asegurando el derecho a la educación y el cuidado para miles de niños y niñas en nuestro país.

Sin embargo, aún hoy, necesitamos preguntarnos en qué condiciones materiales y simbólicas se concretiza este derecho para los-as niños-as menores de 3 años, porque la respuesta que demos a esta pregunta puede llevarnos a entender “si el nivel inicial es el primer escalón de un proyecto de exclusión o de inclusión educativa” (Malajovich, 2006).

La autora señala también que la matrícula del Nivel Inicial ha ido en crecimiento. Éste ha sido mayor en los últimos 10 años, entre otras cosas gracias al empuje que generó la Ley de Educación Nacional y su ampliatoria, que reconoce la obligatoriedad de las salas de 4 años en todo el país. Sin embargo, este crecimiento es desparejo y se produce en zonas que corresponden a las provincias más ricas, por lo que es significativa aún la segmentación social en el ingreso a la educación inicial para niños menores de 3 años (Malajovich, 2006).

En algunas provincias como el caso de Córdoba, el Estado garantiza y promueve desde el 2015 la creación de salas de 3 años (Ley 10.348/2016)⁷, universalizando la educación inicial para esta franja etaria, aunque la estructura y organización del Nivel tenga grandes deudas que saldar. Existen aún jardines de infantes con 8 o 10 salas con personal único en la dirección, sin vice dirección, ni secretaría, con salas de 3 años que tienen 20 o más niños sin maestras auxiliares o preceptoras.

Como lo expresa el informe de investigación sobre las tendencias y transformaciones del nivel elaborado por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba (2013): "...es importante señalar que no alcanza con incluir en la escuela a más niños/as. Es necesario, además, generar condiciones pedagógicas -que son también laborales- adecuadas para la construcción de experiencias y aprendizajes socialmente significativos, independientemente del sector geográfico y social al que pertenezcan los niños."

La cobertura y la oferta pública son insuficientes para los niños de 3 y 4 años si se las compara con los restantes niveles de enseñanza. Para los niños/as menores de 3 años la cobertura por parte del estado es escasa o nula. Asimismo, la escolaridad de los/as niños/as de esta franja etaria es desigual de acuerdo al sector social de pertenencia, los niños/as provenientes de sectores empobrecidos asisten en menor proporción que los de mayor poder adquisitivo. La reciente creación de las Salas Cuna, desarticuladas de las políticas educativas provinciales, tuvo como objetivo principal generar espacios de contención para los niños/as cuyas madres necesitan salir a trabajar, dejando en evidencia esta desigualdad.

Hay en esta última afirmación indicios de circuitos de reproducción de la pobreza que generan enormes desigualdades educativas desde temprana edad. La experiencia desarrollada favoreció la reflexión colectiva para objetivar, comprender y articular demandas y propuestas para abordar esta situación.

Cabe destacar que actualmente disponemos de la Ley Nacional N° 27.064 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial, que debería regular a estas instituciones asegurando la educación integral en condiciones de mayor igualdad. Sin embargo, la misma aún no se ha puesto en práctica por no haber sido reglamentada. El abordaje de este marco legal fue trabajado en profundidad en los talleres y las jornadas que desarrollamos, ya que en Córdoba esta ley no era muy conocida. De esta manera, intentamos contribuir a instalar este tema como parte de la agenda pública.

La experiencia desarrollada constituyó un espacio para "... detenernos a pensar la enorme y

⁷ Por la cual el Estado Provincial asume la obligación de ofrecer el servicio educativo de nivel inicial en salas de tres (3) años en los Jardines de Infantes de Gestión Estatal, de conformidad a las pautas y condiciones establecidas en la misma.

radical importancia de nuestra tarea en los inicios. Sabiendo que aquello que no repartimos a tiempo incidirá en el futuro, que la fatiga por un hacer no siempre valorado, deja a nuestros alumnos sin la posibilidad de gozar de las buenas enseñanzas, de los tiempos del juego, de la palabra, del nacimiento del lenguaje y el pensamiento. Estamos en una verdadera disputa por el reparto, el reparto de los bienes simbólicos, el reparto de la educación. Y, de ello dependerá que podamos despertar en los niños la palabra... y amasar cada día un tiempo de infancia que mira al porvenir” (Redondo, P., 2009)

3. Antecedentes

Desde hace más de 20 años, un grupo de educadoras del Nivel Inicial de Córdoba iniciamos un camino de organización al calor de las luchas para enfrentar las políticas educativas neoliberales de los 90’ que afectaban a la educación inicial. Esto implicó la conformación de un espacio al que hoy denominamos **Colectivo de educación inicial Córdoba (CEIC)**, obstinado en defender el derecho a la educación integral desde la cuna. Para ello desarrollamos diferentes acciones: elaboración y difusión de documentos de análisis sobre la política pública para la primera infancia; encuentros mensuales de reflexión; grupos de estudio; jornadas con especialistas, talleres de debate y discusión; construcción de un archivo histórico de la educación inicial en Córdoba; etc.

La Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla, es una institución pública de gestión pública de gran prestigio en nuestra provincia. Fue creada en el año 1941, con una propuesta innovadora para ese momento histórico, entre otros/as dirigieron la institución Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez. Su propuesta educativa abarca los cuatro niveles del Sistema educativo provincial. Abierta y dispuesta al diálogo permanente con diferentes actores de la comunidad, ha formado pedagogos y docentes que han trascendido en la educación cordobesa y latinoamericana, por sus aulas pasaron Eduardo Remedi, Alfredo Furlán, entre otros.

El Instituto Parroquial Fátima fue creado en 1960, es una institución pública de gestión privada de gran trayectoria en la comunidad que ofrece una propuesta educativa para los cuatro niveles del Sistema educativo provincial. En esta institución se dicta desde el año 2013 el Postítulo en Educación Inicial “Revisando los caminos de la educación inicial, desde la historia, la política y la didáctica”, único espacio con esta oferta de postulación en el campo de la educación inicial en la provincia de Córdoba.

El desarrollo de esta experiencia comienza en el 2016, a partir de la preocupación de las integrantes del Colectivo respecto a las políticas públicas para la educación inicial en nuestra provincia (creación de salas cunas por fuera del Sistema educativo provincial y la promulgación de Ley de universalización de las salas de 3 años).

La articulación de estos tres actores se da a partir de que algunas de las integrantes del

Colectivo son profesoras de los dos IFD, de esta manera se construye y desarrolla esta experiencia que intenta incidir en la política pública para la educación inicial en Córdoba.

4. Contexto institucional - 5. Contexto extra-institucional

Los institutos de formación docente que participaron en esta experiencia desarrollan su labor en Córdoba y reciben a estudiantes de diferentes barrios ubicados en dos zonas distantes de nuestra ciudad (barrio General Paz y barrio Matienzo), ambos articulan con escuelas públicas y privadas asociadas de la zona y organizaciones de la sociedad civil llevando adelante prácticas de co-formación docente.

El Colectivo de educación inicial reúne a docentes de diferentes puntos de nuestra provincia, activos y jubilados en una red de trabajo en diálogo con otros actores e instituciones para poner en debate e incidir en la política pública para asegurar el derecho a la educación inicial.

En el contexto de las políticas educativas de nuestra provincia el Estado garantiza la universalización de salas de 3 años desde 2016, aunque la estructura y organización del Nivel inicial –como ya lo expresamos- aún tengan grandes deudas que saldar. Sin embargo, no garantiza el derecho a la educación integral desde la cuna para los/as niños/as de 45 días a 2 años inclusive.

Existen en la actualidad Salas cunas que dependen de la Secretaría de Equidad y Promoción del Empleo (desde 2016). Las mismas están pensadas para brindar apoyo a las madres en situación de vulnerabilidad y riesgo social, la tranquilidad, el cuidado y la contención de sus hijos mientras trabajan o asisten a la escuela. Queda claro que no surgen con la intencionalidad de garantizar el derecho a la educación integral desde la cuna, sino como espacios de cuidado donde prevalece el derecho de las madres por sobre el derecho de los/as niños/as.

No existen ofertas de educación maternal en el Sistema educativo provincial y en el Sistema educativo municipal la oferta es escasa. No se dispone de prescripciones pedagógicas específicas como diseños curriculares y orientaciones para el trabajo pedagógico integral en el ámbito de la provincia.

En el contexto nacional se dispone de la Ley N° 27.064 de Regulación y Supervisión de Instituciones de Educación no Incluidas en la Enseñanza Oficial para garantizar que estas instituciones brinden educación y cuidado a la primera infancia, sin embargo, la misma aún no se ha puesto en práctica por no haber sido reglamentada.

Este análisis que comienza en el desarrollo de las unidades curriculares de los IFD, se amplía en esta experiencia de trabajo en red entre las instituciones involucradas.

6. Programación de la experiencia: objetivos, contenidos de enseñanza, actividades

Objetivos de la experiencia

- Promover la reflexión y el debate colectivo, a los fines de lograr objetivar la situación de las organizaciones e instituciones que trabajan con niños de 45 días a 3 años en la Provincia de Córdoba.
- Reconocer que estas instituciones son parte de la unidad pedagógica que constituye al Nivel Inicial, tal como lo expresan las Leyes de Educación Nacional y Provincial, ante lo cual los niños y niñas son considerados ciudadanos con derecho a la educación, desde que nacen
- Promover procesos de reflexión y de concientización para lograr que el estado garantice la efectivización del derecho de los niños y niñas a una educación temprana de calidad.
- Articular esta experiencia con los procesos formativos de las estudiantes en diferentes Unidades Curriculares, para ello se abordó contenidos como: la educación inicial como una cuestión de acceso y concreción de derechos: la sala como espacio y tiempo de apropiación de conocimientos, mitos y tradiciones que se mantienen en las prácticas docentes, necesidad de reflexión y resignificación de los mismos, entre otros

Contenidos de la experiencia

- Concepción de unidad pedagógica como sustento para la integralidad de la educación para la primera infancia
- Problemáticas para la regulación de la educación maternal, dilemas históricos: educar versus cuidar; asistir versus enseñar.
- Análisis de normativas y leyes vigentes
- El juego como contenido de alto valor cultural y como derecho de la infancia
- Aportes de las tradiciones pedagógicas y didácticas en la educación inicial argentina

Actividades desarrolladas en la experiencia

- Se llevaron adelante diversas reuniones de trabajo colaborativas entre los IFD y el Colectivo de educación inicial, para construir acuerdos, compartir agendas y programar el plan de trabajo (tiempos y espacios).
- Se realizó un estudio exploratorio para indagar la situación de la educación maternal en Córdoba (con estudiantes de IFD), que involucró:
 - la construcción de instrumentos de entrevistas para indagar las prácticas de las organizaciones/instituciones que reciben niños/as de 45 días a 3 años, en lo referido a aspectos pedagógicos, curriculares y socio comunitarios;
 - la realización de las entrevistas a los referentes de los centros que brindan atención a niños/as de 45 días a 3 años;
 - el análisis de datos y la sistematización de la información obtenida.
- Se realizaron seis talleres en diferentes IFD con docentes y estudiantes para el análisis, debate y

reflexión de esas sistematizaciones.

- Se llevaron a cabo dos jornadas con reconocidas especialistas de la educación inicial de nuestro país, cuyos aportes teóricos y experienciales contribuyeron a la concientización sobre la especificidad pedagógica que tiene la educación en los primeros años, lo que involucró el trabajo en comisiones y la producción de conclusiones para una agenda común.
- Finalmente, se realizó la sistematización y evaluación del proceso realizado.

7. Características del grupo beneficiario de la experiencia

Los-as beneficiarios-as fueron estudiantes y profesores de los IFD de Córdoba, docentes, directoras, supervisoras del Nivel Inicial de la Provincia, del Municipio, y de Jardines maternas privados.

Los grupos estaban conformados por docentes con distintas trayectorias y experiencias en la educación inicial, en su mayoría mujeres.

8. Duración en el tiempo

La experiencia se desarrolló entre los meses de marzo a diciembre de 2016.

9. Fases o etapas de la experiencia en la práctica

1. Análisis del contexto socio-político-educativo
2. Diseño del plan de acción conjunto
3. Implementación del plan de acción
4. Evaluación y sistematización del camino recorrido

10. Evaluación general de la experiencia o investigación

La riqueza del trabajo realizado permitió:

- Intercambiar experiencias, conocer, comprender y objetivar el estado de situación de la educación maternal en Córdoba, a la vez que se ampliaron las redes de trabajo articulado.
- Recrear miradas sobre lo conocido de la educación maternal, a la luz de otros sentidos, pedagógicos, políticos, sociales.
- Instalar el debate en distintos ámbitos de la sociedad, de manera de inquietar instituidos adormecidos para tomar conciencia de la des-responsabilización del Estado respecto a la educación de niños/as de 45 días a 2 años en Córdoba, en momentos en que la relevancia de la misma ha sido y está siendo declamada en todo el mundo.
- Favorecer espacios de formación para estudiantes y profesores de los IFD referidos a la educación maternal, incidiendo en las prácticas de muchos profesores-as que enriquecieron los contenidos a abordar en sus unidades curriculares.

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

Logros

- El trabajo de articulación entre los IFD y el Colectivo de educación inicial nos permitió la

elaboración, implementación y evaluación de un plan conjunto que se consolidó y permitió seguir profundizando nuevas instancias asociativas.

- Compartimos espacios y tiempos de formación conjunta con las docentes.
- Elaboramos colaborativamente la sistematización del proceso, lo que nos permitió reconocer el valor de esta experiencia y generar nuevos espacios de diálogo.

Dificultades

- Los procesos colectivos y de articulación son laboriosos y complejos, ya que los actores involucrados poseen puntos de partida y de llegada diferentes, intereses y necesidades distintas, lo que nos demandó la permanente vigilancia del respeto por las diferencias y la construcción de acuerdos de trabajo conjunto.
- La difusión a todos los docentes del interior de la provincia de Córdoba se hizo complicada.
- La escasa participación de docentes que trabajan en jardines maternales privados no oficiales.

12. Apoyos recibidos

Los apoyos fueron:

- De la Dirección de Educación Inicial de la Municipalidad de Córdoba (difusión, participación);
- De otros IFD de Córdoba: Reneé Trettel, Nuestra Madre de la Merced, Dr. Alejandro Carbó, Carlos Leguizamón, Instituto Católico del Profesorado (abrieron sus puertas para el desarrollo de los talleres y participaron en ellos);
- De la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba (para la difusión, acompañamiento y avales);
- Del Área de comunicación institucional de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC: Manuel Coll (elaboración de folletería, cartelería, otros);
- Para las Impresiones de materiales: Aurelia Cortez y Carlos Flores (fotocopias).

13. Planes para el futuro

- Publicar la experiencia y seguir avanzando en la elaboración de un mapa de situación de la educación maternal en ámbitos del interior provincial;
- Demandar a las autoridades del Ministerio de Educación de Córdoba la elaboración de un Diseño curricular para la educación maternal;
- Continuar el proceso de articulación entre los IFD, las colegas de Dirección de Educación Inicial de la Municipalidad de Córdoba y el Colectivo, para avanzar y profundizar en los ejes del trabajo realizado.

Bibliografía:

- Gutiérrez, G. et al. (2013). El nivel inicial en Córdoba: análisis de sus tendencias y transformaciones 2003- 2013. Córdoba: Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba.

- Malajovich, A. (Comp.) (2006). Experiencias y Reflexiones sobre la educación inicial. Una mirada latinoamericana. Buenos Aires: Fundación OSDE. Editorial Siglo XXI.
- Malajovich, Ana; Soto, Claudia y Picco, Paula. (2013). Experiencias de Educación y cuidado para la infancia. Temas de 0 a 3 años. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Pitluk, L. (2007). Educar en el jardín maternal. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Redondo, P. (2012). Infancia, educación e igualdad. En E. Duro (Dir. ed.), Crecer juntos para la primera infancia. Encuentro Regional de Políticas Integrales (pág. 204). Buenos Aires: UNICEF.
- Redondo, P. (22 de agosto de 2016). Conversaciones necesarias. Obtenido de <https://conversacionesnecesarias.org/2016/08/22/la-obligatoriedad-de-tres-anos-en-la-educacion-inicial-paradojas-y-debates/>
- Sarlé, P. (2012). La educación infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación.
- Violante, Rosa y Soto, Claudia. (2012). Didáctica de la Educación Inicial: los pilares. Foro Nacional para la Ed. Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Conferencias.

Titulo de la Experiencia: “El arte en el Jardín Maternal”.

Sub-Título de la Experiencia: “EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PRIMEROS AÑOS”.

Daniela Inés Varas. Jardines Municipales de la Ciudad de Santa Fe. Santa Fé- Argentina.

Área temática elegida: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil. Los lenguajes expresivos.

EXPERIENCIA Y EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LOS PRIMEROS AÑOS.

En primer lugar, es importante aclarar que somos docentes de los Jardines del Sistema de Educación Inicial Municipal. Estas Instituciones se encuentran en zonas periféricas de la Ciudad de Santa Fe (en el cordón Noroeste), y están destinadas a niños de 45 días a 3 años de edad. Contamos con una Propuesta Pedagógica diseñada por el Equipo del SMEI (Sistema Municipal de Educación Inicial), la cual tiene como eje central la comunicación y por consiguiente la exploración de los diferentes tipos de lenguajes (oral, corporal, emocional, artístico, etc), siendo éste el camino para que los niños logren comunicar mejor sus deseos, intenciones y emociones; brindando a los niños/as herramientas que permitan acercarse y apropiarse de la cultura, entendida esta como una herramienta de la cual pueden disponer para su desarrollo futuro, para el establecimiento de las relaciones sociales ,conocer y transformar su entorno inmediato.

Como lo cita la autora Andrade :(...)Se trabajará con una fuerte impronta en relación a la educación estética, entendida esta como “la formación de una actitud ética y estética hacia todo lo que rodea al individuo” otorgándole la capacidad conocer y explorar diferentes elementos de la cultura y el arte, y también modificarlos según sus percepciones, deseos y necesidades.

A lo que se suma con su aporte la autora Brandt Ema (...)“La educación estética forma parte del proceso de la alfabetización cultural que, junto a un desarrollo personal y social de los niños pequeños, permite que llevemos adelante una propuesta de Educación Integral”.

Es a partir de lo mencionado anteriormente que, como docentes comprometidas con nuestra labor, y sabiendo el valor que tiene brindar una Educación de calidad en los primeros años de vida, y su influencia en el desarrollo futuro de los niños, es que nos planteamos:

¿Por qué la Propuesta Pedagógica planteada desde el Sistema Municipal de Educación Inicial tiene como objetivo principal favorecer el desarrollo de la Educación Artística a través de todos sus lenguajes? Retomando la idea de la autora Andrade Bárbara. *“La vía fundamental para lograr la educación estética, es la educación artística. La primera es una resultante y la segunda es el medio más importante para alcanzarla.”*

Propósitos principales:

- ✓ Promover la utilización de diferentes lenguajes de tipo artísticos brindando más herramientas que favorezcan la expresión y la comunicación de los/las niños/as.
- ✓ Acercar diferentes herramientas artísticas y culturales que permita a los niños/as ampliar su universo conocido.
- ✓ Ampliar las capacidades exploratorias de los/las niños/as en relación a objetos y herramientas culturales favoreciendo así la libre creación de los niños.

SECUENCIA DIDÁCTICA: CONSTRUCCIONES Y ESCULTURAS

Fundamentación:

En los Jardines Maternales Municipales se proponen experiencias de producción artística, se incentivan los procesos de observación más minuciosos, se crean conflictos para lograr conocimientos y comunicación a través de los diferentes lenguajes estéticos: la música, el teatro, el movimiento, entrelazando y reafirmando conceptos con otras áreas y disciplinas.

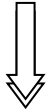
“Los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes; un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para ser público un significado, un modo de tratar el contenido y una sintaxis entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente.”(Eisner, 1983)

Dadas las características particulares de la educación de la primera infancia, relacionadas estrechamente al proceso evolutivo de los/las niños/as, las diversas formas de crianza, los saberes sociales y culturales, es que el sentido estético comienza a construirse desde el momento en que nacemos, por lo tanto, el acercamiento a las artes debe darse como algo natural, desde lo cotidiano en el Jardín Maternal, y se desplegará en experiencias lúdicas, desarrolladas como secuencias didácticas

Como enseñamos el lenguaje plástico visual en nuestras salas: a través de las experiencias directas, visitas a Museos, paseos culturales y talleres de artistas plásticos, propiciando en los niños una apertura hacia el mundo que los rodea orientando así hacia la sensibilización de:

Obras plásticas: cuadros, pinturas, óleos, murales, trabajos de cerámicas, tallados, modelados

Observación



Investigación



Confección de obras artísticas

Nuestra propuesta es trabajar con tridimensión desde las construcciones con diferentes materiales hasta las esculturas, permitirá a los/las niños/as descubrir el equilibrio entre las distintas partes de una pieza, encontrar relaciones de tamaño, altura, o profundidad, buscar materiales apropiados para crear volúmenes, entre otras tantas resoluciones inherentes al espacio tridimensional.

(2009) Berdichevsky ,Patricia nos recuerda que además de las habilidades que intervienen en el dominio productivo del aprendizaje artístico que señala Eisner:

- 1) Habilidad en el tratamiento del material.
- 2) Habilidad en la percepción de las relaciones cualitativas.
- 3) Habilidad en inventar formas.
- 4) Habilidad para la creación espacial.

Para alcanzar esta habilidad que menciona Eisner en el manejo de materiales y herramientas es preciso conocerlos. Esta propuesta enriquecedora nos permitirá acercarnos a un patrimonio cultural que se encuentra explanado en la Guardia que es el taller de cerámica.

Dichas propuestas se llevaran a cabo a través de una secuencia didáctica Berdichevsky (2009) nos menciona que : “se concibe la secuencia de aprendizaje como un proceso que va construyéndose desde la exploración hasta el uso personal de lo explorado y aprendido(...) a lo que continúa con otro aporte de Eisner (...) que explica que para adquirir habilidades complejas en cualquier campo, se

requieren continuas oportunidades de desarrollar, interiorizar y refinar estas habilidades”(Berdichevsky ,Patricia 2009.)

Consideramos que nuestra propuesta reconoce los tres dominios: dominio productivo, dominio crítico y dominio cultural. Esta propuesta tendrá como destinatarios a los /las niños/as de sala de 3 años de los Jardines Municipales de “La Guardia”, y “Loyola”.

Objetivos:

Que el niño sea capaz de:

- ✓ Reconocer, aceptar y valorar diferentes modalidades de representación y expresión de distintos autores y artesanos locales.
- ✓ Respetar y valorar sus propias obras y las de otros.
- ✓ Desarrollar la percepción, la imaginación, la sensibilidad y el juicio crítico y estético.
- ✓ Explorar diferentes materiales y herramientas de su entorno cercano.
- ✓ Conocer las características de la arcilla y las posibilidades que ofrece para el modelado.
- ✓ Iniciarse en la técnica de la escultura por medio del modelado con arcilla.
- ✓ Conocer diversos artistas para enriquecer y ampliar su capital cultural.
- ✓ Valorar el museo como patrimonio cultural.

Contenidos:

- ✓ Reconocimiento de algunas características tridimensionales: multidireccionalidad (diferentes puntos de vista) y apreciación de la imagen tridimensional.
- ✓ El arte, los artistas y las obras de arte: lugares, tiempos, circuitos.
- ✓ Exploración de modos y medios.

Estrategias metodológicas:

Lograr ofrecer un espacio seguro para que el niño pueda realizar una exploración espontánea y dirigida.

Favorecer la creación de nuevos vínculos a través de actividades compartidas.

Propiciar el trabajo autónomo y cooperativo.

Favorecer la comunicación con sus pares y adultos significativos

Promover situaciones lúdicas integradoras que posibiliten la comunicación, el descubrimiento, la exploración y el conocimiento de los otros y de sí mismos.

Propiciar un espacio para integrar a las familias al jardín promoviendo la comunicación, el intercambio y el respeto mutuo.

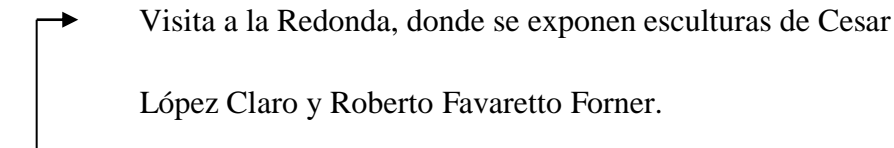
¿Pero cómo lo hacemos?

Esta propuesta consta de 7 actividades que se realizarán dos veces por semana con una duración de una hora aproximadamente.

Secuencia de actividades: Jugamos a modelar.

Primera actividad: en esta primera actividad nos proponemos partir de una experiencia directa, aquí presentamos dos alternativas cabe recordar que las autoras de este proyecto trabajan en jardines diferentes por lo que creemos importante proponer ambas posibles visitas.

Experiencia directa



→ Visita a la Redonda, donde se exponen esculturas de Cesar López Claro y Roberto Favaretto Forner.

→ Visita al Museo de Cerámica Artesanal La Guardia.

Segunda actividad: modelado con masa de arena esta actividad estará dividida en cuatro momentos:

Exploración del material con el que se trabajará.

Identificar sus cualidades: color, textura, aroma.

Experimentar con las medidas con las que se preparará la masa.

Modelar.

Tercera actividad: modelado con masa de papel esta actividad estará dividida en cuatro momentos:

Exploración del material. Identificar sus cualidades.

Experimentar con los cambios que sufre el material con el que se preparara la masa.

Modelar.

Cuarta actividad: modelado con masa de harina y sal esta actividad estará dividida en cuatro momentos:

Exploración del material. Identificar sus cualidades.

Experimentar .

Modelar.

Quinta actividad: nos visita un escultor que compartirá con nosotros algunas de sus piezas de arte, y nos contará como las realizó, que herramientas usó y su experiencia con el modelado con arcilla.

Sexta actividad: modelado con masa de harina y sal esta actividad estará dividida en cuatro momentos:

Exploración del material.

Identificar sus cualidades.

Experimentar.

Modelar.

Sexta actividad: horneado y pintura de las piezas modeladas con arcilla.

Séptima actividad: se armará una exposición a modo de galería de arte donde se expondrán todas las piezas realizadas por los niños.

Todas estas actividades se sostienen en la ideas de continuidad y secuencia permitiendo que los /las niños/as reconozcan el comportamiento del material y las herramientas, iniciándose en la adquisición de habilidades necesarias para utilizar el material como un medio de expresión. Por otra parte esta experiencia favorecerá el contacto con la comunidad, a través de la visita al museo o centros recreativos donde podrán apreciar obras como parte de su capital cultural.

A Modo de cierre:

De Eisner (1997) retomamos y entendemos que enseñar y aprender el lenguaje artístico es muy complejo, en dónde se evidencia tres tipos de capacidades para su comprensión: la capacidad para

crear formas artísticas, la capacidad para la apreciación y la percepción estética y la capacidad de comprender el arte como fenómeno cultural.

Nuestra formación docente estuvo muy influenciada por las corrientes pedagógicas academicista y sólo se remitió a la imitación y reproducción de técnicas, aprendizaje que trasladamos a nuestras salas.

Por ello vemos la necesidad de “aprender” el arte a través de los sentidos , lograr la habilidad de manejar diferentes materiales , a percibir las relaciones entre las formas producidas , y las observadas en el entorno, dentro de un orden estético.

También es interesante la teoría de Herbert Read que dice que el arte “es una fusión completa de dos conceptos (arte y educación) ,de modo que el arte es un proceso educativo, un proceso de crianza ; y educación se refiere a un proceso artístico de autocreación”.

Tanto adultos como niños debemos poseer la capacidad de percibir las cualidades del material, la habilidad para la manipulación, la capacidad individual de producir formas visuales y el sentido visual adquirido a través de la experiencia.

BIBLIOGRAFÍA.

Andrade Rodríguez Bárbara. Sobre la educación artística de los niños en la edad temprana y preescolar. Centro de referencia Latinoamericana para la Educación Preescolar.OEI.

Berdichevsky, Patricia(2009) “Primeras huellas .El lenguaje plástico visual en el maternal” Editorial Homo Sapiens. Santa fe. Argentina.

Brandt Ema, Soto Claudia, Vasta Laura y Violante Rosa. (2012)¿Educación artística en los primeros años?. Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños. Ed. Biblos Buenos Aires. Argentina.

Eisner, Elliot, (1997) “ Cómo se produce el aprendizaje artístico” en educar la visión artística. Editorial Paidós, Buenos Aires.Argentina.

Pitluk Laura. (2006) La planificación didáctica en el jardín de infantes. Editorial Homo Sapiens. Santa Fe. Argentina.