



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



AUDITORIO MORALES Coordina: VIVIANA GORDILLO

“El Jardín Maternal como una experiencia de encuentros compartidos”. Marina Marilyn Bugnon, Rosana Ciarrocchi, Yamila Tamara Padrón y Noelia Couvert. Jardines Municipales de la Ciudad de Santa Fe. Santa Fé-Argentina.

“Cambia, todo cambia. Una experiencia de indagación en sala de tres”. Ivanna Viner. Colegio Northlands. Buenos Aires-Argentina.

“Cuando las palabras sobran. Un desafío de Inclusión en la Educación Inicial”. Ana Guadalupe Gini, Ana Laura Schaab y Micaela Elizabeth Esparza. Escuela Normal "José María Torres". Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales. UADER. Paraná, Entre Ríos-Argentina.

“Desafíos y Tensiones en la construcción de la identidad de la Educación de la Primera Infancia en Uruguay”.

Gabriela González Tiscordio. CAPI-Los Teritos. INAU. Montevideo-Uruguay.

“Educación ambiental desde la Primera Infancia por el mejoramiento de la calidad de vida en el núcleo educativo 915 de Medellín”. Claudia Patricia Arango Londoño. Institución Educativa Finca la Mesa. Medellín, Antioquia-Colombia.

“Las prácticas en contexto: El saber analizar” Patricia Mónica Destri y Silvina Guadalupe Hilgert. Instituto Superior N° 8 "Almirante Guillermo Brown". Santa Fé-Argentina.

El Jardín Maternal como una Experiencia de Encuentro Compartido

Experiencia Estética en el Jardín Maternal

Equipo Docente: Bugnon Marina; Ciarrocci Rosana; Couvert Noelia; Padrón Yamila

Eje Temático: La Identidad del Educador Infantil: Rol y acciones en modalidades alternativas de atención y educación.

Fundamentación teórica:

Nuestra propuesta se basa en compartir desde nuestra experiencia de enseñanza diferentes alternativas de atención y educación que desde los diferentes lenguajes expresivos, el juego, el uso de la palabra, en experiencias de encuentros compartidos en los Jardines Maternales Municipales de la ciudad de Santa Fe, donde asisten niños/as de sala de 1, 2 y 3 años.

En el marco legal del Sistema Municipal de Educación Inicial, estas instituciones educativas son concebidas como un espacio donde se garantiza el derecho a la educación, un lugar construido socialmente, donde niños y niñas, adultos (docentes y familias) participan juntos de proyectos de significación social y cultural.

Demostramos que es posible ofrecer oportunidades que habiliten espacios de encuentro, donde se pueden elegir acciones además de con quién compartirlas, permitiendo enriquecer las potencialidades de cada niño/a, como una manera diferente de construir experiencias estéticas de calidad que rompan

Sistema Municipal de Educación Inicial.

con lo que tradicionalmente se observa en el nivel.

De esta forma el modelo educativo que proponemos permite una educación integral, destacando al niño/a como un ser sujeto de derecho, que se desarrolla interactuando con otros, que participa de la construcción de conocimiento desde el comienzo de su vida, que se apropia progresivamente de sus derechos desarrollando su subjetividad a través de su historia familiar, local y social, que piensa, actúa, desea, que necesita del adulto para ingresar y participar en el universo de la cultura.

Es el docente quién desde su identidad, rol y acciones, organiza con sentido pedagógico, diversos escenarios, en una propuesta integral y de calidad estética, cuyos objetos, los espacios, las formas de agrupar a los pequeños/as y tiempos se disponen de manera tal que en los diferentes momentos de la jornada, donde el arte, la música, la danza, estilos de juego, construyen ambientes alfabetizadores.

Nos parece altamente favorable compartir nuestra experiencia para provocar en otros equipos de docentes la reflexión. Consideramos como una modalidad alternativa de atención y educación, la manera de promover las formas de agrupamientos entre niños/as y docentes, destacando a esta como una experiencia estética, ya que son manifestaciones de nuestro potencial para desarrollar una vida más plena, y hacen que el ser, sea una mejor persona al profundizar en ellas. Estas propuestas también impactan positivamente en la conquista paulatina de la autonomía de los niños/ñas desde los primeros años de vida ya que constituye el eje fundamental para el desarrollo personal y social de ellos.

Estamos inmersos en un mundo de experiencias estéticas, las cuales muchas veces evitamos de diferentes maneras. Por tal motivo consideramos valioso que esta sea una oportunidad para compartir con otros/as colegas.

Así es que las diferentes experiencias que en el Jardín Maternal Municipal de nuestra Ciudad evidencian las formas de ser organizadas y son todo un potencial de estímulo que los docentes proponemos para la primera infancia.

Antecedentes:

Para esta experiencia nos situamos en uno de los 16 Jardines Municipales con los que cuenta nuestra ciudad, que lleva el nombre de Jardín Municipal Villa Hipódromo, donde desde el año 2014 se viene trabajando esta modalidad alternativa de atención y educación.

Dicho jardín fue el pionero en incursionar esta propuesta metodológica de trabajo que aún sigue vigente expandiéndose hacia otros jardines pertenecientes al Sistema Municipal de Educación Inicial.

Contextualización del jardín:

El Jardín Municipal “Villa Hipódromo” es una institución educativa que forma parte del proyecto educativo del S.M.E.I. (Sistema Municipal de Educación Inicial) que lleva a cabo el gobierno de la ciudad de Santa Fe en los sectores más desfavorecidos de la ciudad, ofreciendo un servicio educativo público y de calidad para todos los niños de entre 1 a 3 años de edad, siendo una propuesta educativa y sociocultural inclusiva para generar mejores condiciones de vida para las futuras generaciones.

Esta institución educativa es relativamente nueva ya que tiene 5 años de antigüedad, habiéndose inaugurado el 15 de mayo del año 2012. Se encuentra ubicada en el centro oeste de la ciudad, en el barrio que lleva su mismo nombre, “Villa Hipódromo”, en calle Roque Sáenz Peña 6150, entre las calles Gorostiaga y Pedro de Vega. La institución se encuentra a 100 metros de la Av. Ángel Peñaloza, sobre la cual funcionan comercios de distintos rubros como lo son: almacén, supermercado, panadería, dietética, verdulería, estación de servicio, kioscos, entre otros. El barrio cuenta con provisión de agua potable, servicio eléctrico pero no con redes cloacales. Las construcciones más próximas al jardín datan de varios años, existe gran crecimiento habitacional precario según información recopilada.

Con respecto a las familias que forman parte del jardín, podemos distinguir que, en cuanto a su formación académica, el mayor porcentaje posee nivel primario y/o secundario completo. En cuanto al promedio de edad de los padres podemos decir que oscila entre los 17 y los 30 años. La mayoría de ellos se desempeñan como: changarines, floristas, empleados de comercio, servicio doméstico, policías y carreros, entre otros. Un porcentaje menor se encuentra en este momento en estado total de desempleo. Al existir el trabajo informal muchas familias perciben la asignación universal por hijo otorgada por el ANSES.

Organización y funcionamiento de la institución

Distribución de las salas: El jardín está conformado por 6 salas en total (dos por turno). Comprendidas en sala de 1, sala de 2 y sala de 3 respectivamente.

Número de alumnos por sala:

- SALA DE 1 AÑO: 10 alumnos por turno.
- SALA DE 2 AÑOS: 15 alumnos por turno.
- SALA DE 3 AÑOS: 18 niños por turno.

Horarios de funcionamiento:

En el turno mañana, el horario de ingreso entre 7,30 hs y 8,30hs y el de salida 12,30 hs. Y en el turno tarde, el horario de ingreso entre 12,30 hs y 13,30 hs, y de salida 17,30 hs.

Programación de la experiencia:

Para realizar el diseño de la experiencia, es necesario tener en cuenta que la Institución Educativa que alberga desde la cuna, consiste en un lugar de vidas, de encuentros y de relaciones compartidas, un espacio construido socialmente entre niños y con adultos (docentes, familias) que se comunican a través de múltiples lenguajes y participan de manera conjunta en propuestas de significación social y cultural.

Toda la organización edilicia de estas Instituciones, y su diseño arquitectónico promueven espacios de trabajo en que el docente pueda organizar propuestas de calidad.

El docente puede disponer del tiempo y el espacio con sus alumnos, pero también propiciar espacios compartidos o desde las diversas formas de agrupar a los niño/as, habilitando la comunicación de las salas desde un sector en común, como el patio o desde el interior de las salas con las puertas abiertas permitiendo la comunicación, y la autonomía de las salas que participen.

El recibimiento de los niños/as en cada jornada es considerado un momento importante en la vida institucional y para las familias. Ya que son recibidos con la intención de crear o fortalecer vínculos con cada palabra.

Nos resulta interesante poder plantear el sentido de este momento, ya que es esencial la identidad del educador infantil en la promoción del juego y en general, es muy común observar que al recibir a los/as niños/as en la sala, se realiza un “juego libre”, en cual el docente toma un rol de observador y muchas veces su postura solo consiste en cuidar que no haya conflicto entre ellos, como un modelo estático, sin sentido.

Por este motivo, nos parece relevante pensar estos “momentos”, rompiendo estructuras tradicionalistas en el Nivel. También es necesario resaltar la importancia de que las familias ingresen a

la institución, de manera que se puedan construir vínculos de confianza entre el jardín y la familia, para lograr un verdadero trabajo en conjunto.

La planificación de la misma se basa en organizar diversos escenarios dentro del jardín, con propuestas móviles que potencien el juego y las actividades de la vida cotidiana.

Para la propuesta de inicio se ambientan y organizan más de una sala, ya que las disposiciones edilicias lo permiten, como antes ya se ha mencionado, dándole oportunidad para la colaboración intensa entre pares ya que cuando la atención de un niño/a decae, los puntos de vista del otro y las propuestas del otro la restablecen llegando a alcanzar puntos de vista que por sí solos no habrían llegado a alcanzar. La acción de elegir el espacio, la propuesta y con quién compartirla promueve la adquisición de la iniciativa ya que la presencia de un compañero permite una actitud más abierta frente al trabajo, tomar como modelo a pares más grandes, enfrentando más fácilmente los riesgos y desafíos que habiliten las experiencias estéticas propuestas, como una modalidad de atención y educación diferente.

Se organizan diversos escenarios, teniendo como premisa el responder a las necesidades individuales y grupales de los niños, respetando los diferentes estilos de crianza y acompañando a cada uno/a en los procesos que transitan.

Por ello, se requiere de una selección ardua del docente, para que las condiciones materiales, espaciales y temporales, aporten experiencias significativas a los/as pequeños/as, amplíen su conocimiento del entorno social y cultural y estimulen su pensamiento y creatividad.

Propuesta para el Inicio de una Jornada:

Compartimos una propuesta para hacer más práctico nuestra modalidad diferente de atención y educación como un modelo de experiencia estética. “El Jardín Maternal como una experiencia de encuentro compartido”

Para la propuesta de inicio se ambientan y organizan las tres salas, ya que las disposiciones edilicias lo permiten, con el patio como nexos o desde el interior de las mismas abriendo las puertas para la comunicación espacial.

La propuesta tiene como objetivo que los niños logren elegir los espacios, los recursos, además de con quien habilitar su momento de juego, de comunicación, etc.

Ofrecer por parte de los docentes ambientes alfabetizadores para una educación integral en un Jardín Maternal, supone también educar con el ejemplo ya que para realizar la propuesta se necesita coordinar, consensuar y trabajar en equipo para organizar contenidos y objetivos a tener en cuenta además de la variedad de recursos.

- En sala de 1 año:

Se realizarán juegos tradicionales, de crianza, donde además de hacer caballito con el cuerpo como soporte del docente, también se dispondrán en el espacio bloques de goma espuma revestido con forma de cilindros y tamaños grandes. Además de fondo se utilizará la música de Judith Akoschki (https://youtu.be/N5_1TFC4I0I) Este espacio tendrá la oportunidad de que los niños/as logren adquirir confianza en sí mismo y con los demás para sentirse cada vez más autónomos. Disfrutar del juego y de la palabra escuchada o transmitida.

Los contenidos que se podrán trabajar son, promover el desarrollo personal y social: el tono muscular, la palabra y la comunicación serán el puente para que todos los que participen de esta propuesta disfruten y expresen el afecto que necesiten para crear un vínculo afectivo, además de ampliar su repertorio cultural, por medio de la palabra utilizada, la música, etc. El docente podrá realizar diferentes acciones, ambientando la sala con los materiales, abrazando, sosteniendo, conteniendo, ofreciendo su disponibilidad corporal y desde la observación ya que es una herramienta fundamental para contener en las diferentes necesidades de los pequeños/as.

- En la sala de 2 años:

Se realizarán juegos de construcción, el espacio será ambientado con diferentes sectores preparados para que los niños/as logren elegir entre los diferentes elementos.

Estos serán cajas con texturas, bloques de plásticos y goma espuma.

Los contenidos que se podrán trabajar tendrán que ver con el disfrute de las posibilidades de juego y de elegir diferentes materiales para enriquecer su producción. Se utilizará de fondo musical música clásica como Choppin “Nocturno” <https://youtu.be/MPvS0g2papI>.

El docente podrá realizar diversas acciones preparar del ambiente con los materiales, realizar diferentes acciones con los niños/as en el armado y construcción. Podrá compartir diferentes expresiones

con ellos, ofreciendo su disponibilidad corporal, sosteniendo, ayudando, etc. Y asistir desde la observación de manera constante.

- En la sala de 3 años:

Se realizarán juegos de exploración y manipulación de objetos, se utilizará como fondo musical la canción de Dúo Karma “Del camino lo que vi” <https://youtu.be/D9J44W9Vkho>. El docente ambientará el espacio con una alfombra grande con textura, y diferentes imágenes entre las cuales abra fotografías de los niños y otras de tipo pintura de diferentes obras. Las cuales estarán dispuestas en todo el espacio además de la alfombra en las paredes y techo.

De esta forma el docente habilitará la oportunidad para que los niños/ as logren manipular, observar y explorar diferentes manifestaciones artísticas, ampliando su mundo cercano, como así también su reconocimiento, ya que algunas serán fotografías de ellos mismos. En esta propuesta se podrán trabajar contenidos como la observación y exploración, la expresión de sentimientos y emociones, etc.

El docente realizará siempre acciones diferentes como preparar un espacio alfabetizador, realizando acciones cuando lo necesite cada oportunidad como provocar el entusiasmo, la expresión, etc. compartiendo diferentes expresiones y emociones además de disponer de lo corporal cuando alguien lo requiera. Por tal motivo es necesario observar con mucha atención.

En todo momento al llegar cada niño con su familia se permitirá que al ingreso si desean estos puedan disponer de su tiempo para conocer y recorrer los diferentes espacios fortaleciendo en todo momento el vínculo en todo momento.

Es importante destacar que este diseño, los modos de acciones posibles, las decisiones que se puedan tomar con cada observación y evaluación, todas ellas persiguen los objetivos de una buena enseñanza de educación Integral.

Por eso este recorrido de diversas experiencias, se sustentan con el compromiso asumido, la contención, y la adecuación de los contenidos, a cada una de las capacidades de los niños/as además de fortalecer de manera constante los vínculos con las familias de los pequeños/as ya que juntos acompañamos su crecimiento.

Reflexionando sobre la propuesta

A nuestro parecer representa una experiencia estética que rompe con otras formas de organización institucional, es una modalidad diferente de atención y educación...

Esta manera de trabajar, llevando a cabo actividades en simultáneo con otras salas, habilitó no solo a las docentes sino también a los niños en la utilización de los diferentes espacios, en distintos momentos de las jornadas, enriqueciendo así la comunicación entre los actores institucionales (niños, docentes, asistentes y coordinadores de equipo), siendo cada uno de ellos referentes para las familias.

Cabe destacar que el acompañar de los docentes es permanente pero siempre observando la situación, ya que la ayuda que se destinan entre los niños/as con sus diferentes edades suele ser de mayor riqueza en estos momentos. Lo cual no quita la responsabilidad del docente en ser capaz de plantear situaciones significativas cognitivas y afectivamente como escuchar, observar orientar, y brindar información.

Es así que su compromiso estará en el ofrecer propuestas enriquecedora, en donde lo estético habilite a la exploración continua mostrando algo más de lo ya ha visto, donde el seguir descubriendo sea el motor de disfrute, desarrollo de su creatividad y multiplicidad de acciones.

Por nuestra parte entendemos que este trabajo no es fácil de llevar a cabo, ya que el desafío continuo para docentes y niños/as en una primera instancia crea muchas incertidumbres.

Pero sin lugar a dudas los resultados obtenidos son nuestra convicción de seguir poniéndolo a la práctica donde mediante la creatividad, la flexibilidad permitan la exploración y el placer por el hacer, rompiendo estereotipos, disfrutando del enseñar como del aprender, creando momentos únicos donde el ensuciarse, el hablar, el compartir el ayudar y el moverse están permitidos porque de allí surge el deseo de seguir creando y el placer por aprender respetando a los otros.

Acciones a tener en cuenta para ampliar la propuesta en la institución:

- Una acción para mejorar la organización de los espacios es proponer recursos para que el sumo patio tengan la posibilidad de la exploración y elegir los sectores. Ya que estos espacios están vacíos.

- Una acción para el tiempo es tener en cuenta de manera institucional la Flexibilidad de los mismos ya que si se va estimular una propuesta y esta amerita más tiempo adaptar los mismos a lo que los niños/as o grupos necesitan. Trabajar en equipo entre docentes y personal idóneo es una herramienta fundamental.
- Una acción para agrupar los niños es conocer las diferentes modalidades que pueden existir, agrupamiento flexible donde ellos eligen los espacios y otra donde son compartidas desde una misma propuesta se comparte.
- Una acción para mejorar la enseñanza de contenidos es el perfeccionamiento en la institución. Estimular al equipo docente a estas instancias de manera compartida. Permitirá el crecimiento individual de cada uno pero al mismo tiempo en equipo. Esto se verá reflejado en cada jornada, en cada diseño y de manera institucional.

Al perseguir una educación integral es preciso concebir al niño como un ser que existe, que participa de la construcción de conocimiento desde el comienzo de su vida, que al apropiarse de sus derechos en estos espacios de encuentros.

Esta metodología de trabajo aún se encuentra en debate, lo cual no es imposible encontrar una forma única de llevarla a cabo, ahora bien, cuan interesante resulta que esto sea así ya que este grupo de docentes se encuentra en desafío constante, en la búsqueda de nuevas formas, en la evaluando crítica permanente, mirando entre todos aquellos que resulta y lo que no y de manera crítica buscar nuevas formas.

Bibliografía:

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE SANTA FE: “Propuesta Pedagógica Municipal de Educación. Santa Fe Ciudad”.
- BRUNER, Jerome, “Juego, pensamiento y lenguaje”.
- LINAZA, Josetxu: “El juego infantil y el lugar del adulto”. Universidad MONTSERRAT, Anton (y otros), “Planificar la etapa 0-6. Compromiso con sus agentes y prácticas cotidianas.” Ed. GRAO, 2007
- ROGOF, Bárbara, 1993, “Aprendices del pensamiento. *El desarrollo cognitivo en el conocimiento social*”. Ed. Paidós. Barcelona – Buenos Aires – México.

- TEMPORETTI, Félix: “Prácticas educativas: Entre lo individual y lo sociocultural (Breve ensayo sobre los conocimientos psicológicos en la enseñanza)”, Universidad Nacional de Rosario. 2006
- SOTO, Claudia, Mateos, N., Castro, E. (2014) “Los Espacios Institucionales”, “Los materiales”, en *La vida en las instituciones. Temas de 0 a 3*, Ministerio de Educación. Dirección de Educación Inicial, pp. 69-85.
- SOTO, Claudia, Violante, Rosa: “¿Cómo armar propuestas de Buena Crianza? Algunos principios pedagógico-didácticos”, en Soto, Claudia, Violante, Rosa. (2008) *Pedagogía de la Crianza, un campo teórico en construcción.*, Bs. As., Ed. Paidós.

Título y subtítulo de la Experiencia

Cambia, todo cambia

Una experiencia de indagación en sala de tres. Un espacio donde los niños participan con libertad de su aprendizaje. Donde los elementos convocan, invitan a explorar, generan interés. surgen preguntas. Donde hay tiempo para compartir los descubrimientos, las dudas, seguir cuestionando y escuchar con respeto.

Institución

Colegio Northlands, Olivos

Autora de la experiencia:

Ivanna Viner

Eje temático elegido

La alfabetización cultural y el desarrollo personal y social.

El presente trabajo se centra en el desarrollo de una unidad de indagación en la sala de tres, cuyo objetivo fue acercar a los niños a la naturaleza que los rodea.

Consideramos fundamental que para que el niño pueda desarrollar un aprendizaje social y personal, debe poder abordar su medio cultural en el cual está implicado el medio natural. Podrán generar entonces el amor y el respeto necesarios para crecer en armonía y reconocer el lugar en el que viven con sus características y riqueza, desarrollando habilidades como la observación, la espera y la comprensión. El foco de esta propuesta estuvo puesto en hacer observable los cambios que se producen en el entorno natural a lo largo del año, tomando como parámetros temporales los cambios de estación. De aquí se desprende el concepto de **Cambio**, que fue abordado durante todo el año escolar desde distintas áreas y mediante la utilización de diferentes recursos.

La escuela se encuentra ubicada en la localidad de Olivos rodeada de un rico entorno natural. Dentro del colegio también hay espacios donde encontrarse con la naturaleza. En el jardín el parque cuenta con distintas especies de árboles como el limonero, mandarino, ciruelo, tilo y almendro. Hay una huerta rodeada de plantas autóctonas que atraen fauna como abejas, abejorros, mariposas monarca, colibríes y aves.

La propuesta comenzó invitando a los niños a observar el espacio más inmediato como el parque del jardín de infantes. Los niños empezaron a mostrar interés por lo que sucedía en ese espacio: ver volar mariposas, encontrar frutos y semillas, observar los cambios de colores y formas en las plantas. Era tal su interés que invitaban a las maestras y a sus compañeros a compartir sus descubrimientos, hacían preguntas y pedían llevar a la sala aquello que les llamaba la atención para poder continuar con la observación.

Fue necesario trabajar con ellos y consensuar qué cosas se podían llevar a la sala y cuáles no, cuáles sacar (como hojas y frutos que caían de los árboles) y cuáles no (como los tomates aún sin madurar). Debimos entonces crear un espacio dentro de la sala, en donde ir ubicando cada objeto.

Así surgió la idea de crear una **Mesa de Indagación** en la cual ir ubicando aquello que traían del exterior. Una mesa que, además de los objetos traídos por los niños, se fue poblando de otros elementos como lupas, espejos, mesa de luz y pinzas que las docentes consideramos pertinentes para desafiar su observación. Más adelante agregamos, también, libros sobre los objetos descubiertos que brindaran más información tanto en texto como en imágenes, y fotografías impresas de aquello que observaban en el exterior para que los niños pudieran hacer nuevos descubrimientos, conexiones y lograran responder algunas preguntas que iban surgiendo.

Con cada cambio de estación salimos a dar la vuelta a la manzana, finalizando el recorrido en el parque de secundaria que se encuentra en la vereda de enfrente al jardín de infantes. Fue muy interesante constatar que el parque de la escuela les ofrecía tantos desafíos como el exterior. Antes de cada salida cada niño imaginaba lo que creía que vería en el paseo y las maestras tomábamos nota de sus respuestas.

Unos días después compartíamos lo observado y más adelante, comparábamos aquello que creían que iban a ver con lo que habían visto.

Generamos espacios de reflexión preguntando si verían lo mismo en invierno que en otoño y en primavera con respecto al invierno. Cada respuesta fue registrada para poder volver a ellas y continuar profundizando en sus dudas y los saberes que iban adquiriendo.

En cada salida los niños llevaban bolsas para ir recolectando lo que quisieran y las maestras nos encargábamos del registro fotográfico y de las filmaciones.

En la última salida, en primavera, contamos con ayuda externa para el registro fotográfico, lo que nos permitió responder mejor a los emergentes de la salida.

De regreso a la sala, luego de las salidas, cada niño presentaba los objetos descubiertos y luego ubicaba el material como quisiera, sin ningún tipo de indicación por parte del docente. Fue interesante observar

cómo los chicos iban otorgando valor a aquellos objetos que recogían e identificando también el objeto con quien lo había traído, tratando con respeto los objetos de sus compañeros. También observamos un sentido estético en la ubicación de los mismos.

A lo largo del año la mesa de indagación se fue modificando. Con cada salida los objetos descubiertos iban variando y así como cambiaba el entorno natural, también variaban los objetos que encontraban. Las maestras fuimos ofreciendo nuevos materiales para abordar la exploración, sacando de circulación algunos objetos por un periodo de tiempo, para luego volver a incorporarlos más adelante. Agregamos también otros objetos de interés como por ejemplo caracoles, orugas de mariposa y peces.

La mesa de indagación comenzó a tener una función importante en la sala. Había permiso para acercarse a ella con libertad. La hemos usado también para recibir a los niños, y muchas veces las docentes introdujimos cambios en ella por las mañanas, cosa que resultaba muy atractivo en el ingreso de los niños.

Durante esta unidad de indagación, la incorporación de nuevos elementos o propuestas de trabajo fueron presentadas en grupo, fomentando que los niños pudieran observar cómo sus compañeros manipulaban los objetos. Este recurso permitió que los niños dimensionaran el trabajo de sus compañeros, desarrollaran y prolongaran sus tiempos de atención y pudieran enriquecer la forma en que interactuaban con los objetos.

Una experiencia sumamente enriquecedora fue la introducción de lo que denominamos "**Caja de arena**". Ofrecimos a los niños una caja con arena y un canasto con frutos con bellotas y almendras con cáscaras que eran parte de la mesa de indagación. Ubicamos la caja en el medio de una ronda e invitamos a los niños a participar de a uno. Así, de a poco, se formó una obra colectiva que se fue enriqueciendo con el aporte de cada niño. Una vez finalizado el trabajo tomamos una foto, quitamos los frutos de la arena, los limpiamos y lo guardamos en su canasto.

La caja de arena fue creada en un principio para ofrecerle a los niños una experiencia de **Arte efímero**, como forma de expresión artística concebida bajo un concepto de fugacidad en el tiempo, de no permanencia como objeto artístico material y conservable. Así como como en la naturaleza hay procesos fugaces y efímeros, quisimos que los chicos los percibieran en otro contexto, sin embargo, los resultados nos sorprendieron:

Al incorporarla a la mesa de indagación, tomó su propia forma y permitió una nueva manera de exploración e interacción con los objetos naturales que resultó ser muy atractiva y enriquecedora para los chicos. Desde allí podían manipular los objetos, tomarse el tiempo para observarlos y cuestionarse.

Otro punto interesante en este proyecto fue la repetición. El presentar la misma propuesta una y otra vez, permitió a los niños abordar los objetos reiteradamente, continuar haciendo observaciones y comenzar a ver aquello que aún no habían visto. La repetición, en sala de tres permite que el niño tenga tiempo para elaborar procesos internos que, si cambiamos la actividad o la discontinuamos, se pierden. A través de la repetición y reiteración de la propuesta habilitamos a que surgieran inquietudes, respondieran algunas preguntas, conversaran entre ellos e intercambiaron observaciones y puntos de vista.

Los niños pudieron ir confirmando o transformando en la medida en que se volvían a encontrar e interactuaban con los mismos elementos. De esta manera comenzaron a percibir el concepto de

Cambio.

El registro fotográfico y los videos contribuyen a la idea de repetición desde otro lugar ya que permiten recordar y acercar temas que nos interesaban retomar y, como aun los niños tienen un pensamiento concreto, los ayudaba a recordar.

Generamos también un espacio de intercambio personal con cada niño, mostrándole fotos de su propio proceso. En estos encuentros tuvimos la posibilidad de escucharlos y comprender más sobre su pensamiento. Por ejemplo, una niña se acercó una mañana de septiembre, mientras exploraba la caja de arena con bellotas y me pidió permiso para abrir una, a lo cual respondí dando permiso. Estaba claro para mí que estaba interesada, que había algo que le había llamado la atención y que había surgido una inquietud que ella esperaba responder. Como docente pensé cuán interesante era que la niña quisiera saber qué había adentro, sin embargo ella nunca había expresado con palabras lo que yo suponía. En noviembre tuvimos la oportunidad del encuentro a solas en la sala, le mostré las fotos de su proceso, y ahí estaba la foto en donde ella estaba tratando de abrir la bellota. No hizo ningún comentario cuando la vio, sin embargo yo recordaba su interés del momento y le pregunté qué estaba haciendo en la foto. Me contó la razón por la que la quería abrir. Quería saber si adentro había una nuez y descubrió que adentro había más bellota.

A lo largo de esta experiencia los niños se enriquecieron y adquirieron nuevos saberes. Mientras ellos lo hacían nosotros nos sorprendimos con nuestros propios cambios. Observamos y cuestionamos nuestra función docente. Nos preguntamos sobre nuestras intervenciones. Modificamos nuestras prácticas y al hacerlo notamos la inmediata repercusión que esto tenía en los niños. Pudimos construir un aprendizaje real y profundo junto con ellos y en nosotros mismos.

Título: “Cuando las palabras sobran...”

Subtítulo: Un desafío de inclusión en la Educación Inicial.

Institución: Escuela Normal “José María Torres”. FHaYCS. UADER

Responsables: Ana Laura Schaab, Micaela Esparza, Ana Guadalupe Gini

Eje temático: Inclusión e Integración.

“Y así, en el tránsito desde el nacimiento hacia la muerte que todos y cada uno de los humanos atravesamos, la niñez es un tiempo sustantivo en sí mismo, y a la vez, es allí donde quedan las improntas desde las cuales lanzarse hacia ese otro devenir que continua el tránsito por el camino de la vida humana, en el intercambio que habilita el lazo social en la cultura de cada tiempo, nuestro tiempo.”

Mercedes Minnicelli, 2013

Resumen:

En este trabajo nos proponemos comunicar una experiencia de inclusión de un niño sordo, en el Jardín de Infantes de la Escuela Normal “José María Torres”, dependiente de la Secretaría de Escuelas de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Creemos que en estas instancias se ponen en discusión los modos de entender la educación, algunas veces inciertos, en el campo de la educación.

Asimismo entendemos que tanto este tipo de experiencias, como las prácticas desarrolladas en las escuelas y las apropiaciones realizadas por instituciones, docentes y estudiantes, deben ser objeto de investigaciones y análisis específicos que, dado el objetivo de este artículo, no podremos abarcar. Lo que aquí nos interesa resaltar, es cómo diseñamos y desarrollamos un proyecto de inclusión, que posibilitó mirar la discapacidad de otro modo, en la institución en la que trabajamos.

El trabajo desarrollado, se enmarca desde la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que, garantiza el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, estableciendo una atención interdisciplinaria y educativa inclusiva, desde la Educación Inicial, hasta los siguientes niveles.

Posicionados en una institución inclusiva que posibilita el acceso y permanencia de todos los estudiantes, donde sus necesidades son vistas en el marco de la inclusión como necesidades de la institución, nos ocupamos por generar y mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, para que los niños participen y se beneficien de una educación de calidad.

Al igual que la institución, en la sala se parte de una perspectiva en la cual, todos podemos aprender en la cotidianeidad y en comunidad, revalorizando la diversidad como la posibilidad de aprendizaje para todos sus miembros.

El trabajo de inclusión se pensó, se diseñó y se desarrolló con todo el grupo de niños. Sosteniendo, que a la inclusión la debemos hacer nosotros como sociedad y equipo educativo, habilitando espacios para la construcción conjunta, sin apartar o individualizar a ningún niño con discapacidad.

De modo que, la inclusión realizada no se centró en trabajar a la discapacidad de manera individual, sino junto a la educación del grupo en general, Esto quiere decir que no supone cambios superficiales en el sistema, sino busca transformaciones profundas, basados en los principios de equidad, cooperación y solidaridad. Desde esta mirada, la inclusión educativa, se centró en el grupo y no en el alumno. Desde un paradigma de inclusión¹, desde el que consideramos que la educación es para todos y que la escuela debe funcionar en todos sus aspectos como inclusora de cada niño.

Algunas definiciones sobre la educación para las personas Sordas.

Teniendo en cuenta que uno de los sujetos de nuestro proyecto es un niño sordo y que percibe el mundo de una manera prioritariamente visual, se planteó la necesidad de brindarle oportunidades de comunicación en su lengua natural la Lengua de Señas.

Durante toda la escolaridad de los niños sordos y más precisamente en Educación Inicial, la conexión visual y la mirada atenta, son parte de los objetivos y contenidos curriculares. Esto se debe a que forman parte de su lengua natural, que les posibilita la comunicación y la construcción de aprendizajes. *“Las Lenguas de señas se caracterizan por utilizar el espacio, el tiempo y el movimiento como estrategias lingüísticas. Esto se debe a que el canal por el que se perciben las lenguas es el canal visual”* (Macchi M. y Veinberg S., 2005: p: 39).

Coincidiendo con Macchi Marisa y Veinberg Silvana (2005). Sostenemos que la Lengua de Señas es un idioma viso-gestual, con componentes específicos que posibilitan una construcción particular del mundo. Es por ello, la necesidad de promover situaciones de aprendizaje en los niños desde muy pequeños, como así también, brindarles un espacio propicio y significativo para ello su aprendizaje.

Al respecto, la Lengua de Señas contiene componentes kinésicos, que corresponden a los elementos fonoarticulatorios y los sonidos de las lenguas orales. Los componentes kinésicos comprenden las

¹ Considera a la integración como paso previo a la inclusión. Se fundamenta desde la Ley 26.206 (2006), con Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), con la Constitución Nacional (1994), apostando a trayectorias individualizadas, a la diversificación curricular, configuraciones de apoyo y estrategias para superar barreras para el aprendizaje y la participación.

unidades articulatorias y de movimientos de la Lengua de Señas como son: la configuración de la mano, la ubicación en el espacio, el movimiento, la orientación, la dirección y los rasgos no manuales. Cuenta también con componentes morfosintácticos que se relaciona “con la posibilidad de estructurar las unidades de un idioma: organizar los enunciados, formar la concordancia...” (Macchi M. y Veinberg S., 2005: p: 42). En Lengua de Señas estos elementos compromete a: raíces de incorporación numeral, clasificadores, palabras compuestas y flexiones verbales.

Para el aprendizaje de la Lengua de Señas, basándonos en las autoras antes mencionadas, es necesario que el niño tenga control motor de las manos y de los brazos, con la ayuda de adultos o pares para moldear las manos de los niños y el tan importante “feedback” visual de las señas. Como cualquier otra lengua, la misma asiste al niño/a hacia construcciones cognitivas, a la formación de conceptos, a la comprensión de las intenciones de los otros.

Siendo para los niños Sordos su lengua natural, a su vez tan compleja e importante para la construcción de pensamiento, consideramos como fundamental el aprendizaje de la misma desde Nivel Inicial.

“Los niños sordos adquieren naturalmente la lengua de señas a temprana edad cuando cuentan con la presencia de un modelo adulto sordo. Esto generalmente no es posible, ya que la mayor parte de los niños se crían en familias de padres oyentes que utilizan una lengua oral” (Macchi M. y Veinberg S., 2005: p: 53).

Cabe aclarar, que no nos enfocamos solamente en la Lengua de Señas, sino también trabajamos la lectoescritura. Fundamentando que, la lengua escrita es parte del lenguaje y se define como una función superior, instrumento mental único y específico de la especie humana. El lenguaje humano solo tiene una expresión plena mediante una lengua, que puede ser hablada (con palabras o con Señas) o escrita. Así, la lengua escrita puede concebirse como una lengua (una segunda lengua en todo caso, ya que la primera es una lengua natural, nuestra lengua materna o nativa). La lengua escrita, al igual que toda lengua, se adquiere espontáneamente y sin esfuerzo en los primeros años de vida.

La lengua escrita tiene funciones propias y únicas. Hay conocimientos que sólo se adquieren a través de ella y sólo el dominio de la escritura permite acceder a ciertos niveles de reflexión teórica; solo a través de la lengua escrita es posible acceder a ciertas formas de pensamiento complejo.

La misma, es un valioso instrumento para la comunicación y para intercambiar información. Tiene verdadera importancia como instrumento para la reflexión y para la adquisición de conocimientos científicos y humanísticos. Consideramos, que aquella persona que no tenga la oportunidad de hacer

uso de ella, se encuentra en desventaja para adquirir y utilizar conocimientos claves, en una sociedad que cada vez es más competitiva sobre la base del conocimiento.

Pero ¿Cómo la trabajamos? Comenzamos desarrollándola desde la experiencia, desde la Lengua de Señas, para luego con los materiales utilizados, pasar a la lengua escrita y la lectura labial. Intentamos construir la base del aprendizaje desde la Lengua de Señas para luego continuarlo con la lengua española en su modalidad escrita.

El docente siempre trabaja la lengua de señas junto a la lengua oral, para que los demás niños también compartan lo que se está comunicando y por otro lado el niño sordo perciba que paralelamente está circulando otro modo de comunicación que intenta conectarse con el suyo.

En cuanto al vocabulario: que implica el reconocimiento de la palabra (la adquisición del léxico), lo llevamos a cabo mediante la Lengua de Señas y luego se efectuaron actividades con el propósito de relacionar la Seña específica de la palabra, con la percepción global de la palabra escrita. Se trabajó con pictogramas² (imagen de la Seña, continuada con la palabra escrita), imágenes de acciones, secuencias de acciones para narrar o leer los cuentos, proyección de video, presentación de carteles y secuencias, confección de un diccionario de señas relacionadas con las temáticas desarrolladas, dramatizaciones o graficar situaciones concretas.

Acordamos desde nuestra experiencia con Ana Belén Rodríguez Gutierrez (2004) cuando postula que los niños sordos acceden al lenguaje escrito de una manera muy distinta al de un niño oyentes. Los clasifica en dos grupos: Los niños que acceden al lenguaje escrito desde la lengua oral: son un grupo minoritario de alumnos que poseen una competencia lingüística adecuada para acceder al lenguaje escrito. Dentro de este grupo se encuentran los alumnos hipoacúsicos y con una sordera poslocutiva o niños que cuentan con implante coclear. Y los niños que acceden al lenguaje escrito desde la lengua de señas. Tiene un papel muy importante la lengua de señas en el desarrollo general de los niños sordos, abre nuevas posibilidades para abordar los problemas de comunicación, interacción y aprendizaje. El empleo de la Lengua de Señas permite impulsar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito como segunda lengua, aprovechando así la competencia lingüística que construye la lengua de señas. Es por ello nuestra manera de orientar las actividades.

“La educación de los niños en sus primeros años de vida en instituciones especialmente creadas para completar y coadyuvar a la que tiene lugar en el medio familiar, se ha

² Dibujo o signo gráfico que expresa un concepto relacionado materialmente con el objeto al que se refiere, incorporándose la palabra escrita del objeto y la respectiva Seña.

constituido en la actualidad en una necesidad y un derecho tanto del niño como de la familia". Lydia Penschsky De Bosch.

Narrativa de experiencia:

La Escuela Normal "José María Torres", posee los tres niveles educativos. Educación Inicial conformada por 12 salas (4 salas de tres años, 4 salas de 4 años y 4 salas de 5 años). Educación Primaria y Educación Secundaria. Todos dependientes de la Secretaría de Escuelas de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

En dicha institución en el año 2016 en la sala Roja de cuatro años del turno mañana ingresan 16 niños, unos de los cuales es sordo. Él expresaba sus intereses e ideas a través del cuerpo y la emisión sonidos fuertes y diferentes, que no siempre eran comprendidos por todos los niños del grupo, situación que le provocaba angustias y enojos, que algunas veces terminaba en agresiones. Las mismas, se debían a que él no había desarrollado un lenguaje que le permitiera comunicarse con otros, la construcción de ningún lenguaje (lenguaje Español hablado o Lengua de Señas). Solo un lenguaje a través del cuerpo, que no siempre era comprendido por todos.

Aceptaba los códigos de convivencia con cierta dificultad, esto requería de un trabajo personalizado, cuerpo a cuerpo a través de gestos acompañados con palabras y/o imágenes. Sus movimientos eran bruscos, haciendo lo que podía, para que las demás personas entendieran y comprendieran sus necesidades. Su necesidad de comunicación y la imposibilidad de ser comprendido lo impulsaban a comunicarse de manera desbordada para el entorno, ya que no podía comprender la capacidad de espera, de cuidado del otro, las normas sociales de convivencia en una sala.

Su familia se manifestaba dispuesta a colaborar, pero a la vez se mostraban también desbordados ante la situación y depositaban todos sus deseos de cambio en el implante que le iban a colocar a su hijo. A su vez, aceptaban la perspectiva que trabajaban con la fonoaudióloga, que se fundamentaba en la habilitación y rehabilitación de las vías auditivas.

En este contexto, como docente de la sala, sentía que no poseía los recursos metodológicos para trabajar la integración de este niño en la sala. Me sentía desbordada y limitada ante la situación de no poder comunicarse con él, quizás la misma sensación experimentaba el niño, cada vez que quería comunicarse con los otros. Al mismo tiempo la angustia y la frustración se intensificaban bajo la mirada interpelativa de los otros niños, que también la requerían. Superando la parálisis del "no saber qué hacer" se solicitó

en numerosas oportunidades a la institución la elaboración de un proyecto que guiara el trabajo con el niño y la incorporación de recursos humanos.

Ante el pedido se incorporó una profesora de Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos, dependiente de un programa de accesibilidad perteneciente a la FHAyCS y una auxiliar docente. Pero, a pesar de las nuevas incorporaciones dentro de la sala, continuaba existiendo un estado de angustia, sentimientos de poco avance, se seguía haciendo lo que se podía. Faltaba aunar criterios y trabajar siguiendo una línea de objetivos.

Los niños a través de diferentes gestos y o exclamaciones, también reclamaban que se hiciera “algo” dentro de la sala, manifestaban cansancio y malestar ante los diferentes gritos del niño sordo y los cortes que se producían dentro de cada jornada para poder comprender sus manifestaciones, quien también se ponía irritable y angustiado ante la imposibilidad de no poder comunicarse.

Luego de varias reuniones institucionales y con la familia, después de diversos malestares entre los diferentes actores, debido a la búsqueda de respuestas o formas de trabajo, se construyó un proyecto de integración. Lo que generó una orientación al trabajo del equipo, posibilitando, que las docentes que interveníamos en la sala, pudiéramos y eligiéramos posicionarnos desde un paradigma de Inclusión.

La puesta en marcha del proyecto, siempre buscó eliminar las barreras que imposibilitaban la comunicación. Pensando en otro tipo de inclusión, dónde la minoría no tenga que adaptarse al grupo mayoritario, sino por el contrario, todos aprendamos otro tipo de lenguaje para comunicarnos.

De ahí que se establecieron los siguientes propósitos: Generar la adquisición de hábitos de convivencia, estructuración del tiempo y actividades. Trabajar con la familia la importancia de la anticipación de las actividades, que provoca en el niño apertura hacia el trabajo y derrumba la posibilidad de la frustración, Acercarles a la familia herramientas de trabajo para continuar con esta dinámica en otros espacios y la vida cotidiana. Construir el lenguaje a través: pictogramas, gestualidad, movimientos corporales y expresivos, lengua española en su modalidad oral-escrita y Lengua de Señas. Habilitar espacios para el intercambio entre pares, a través de diversas formas de comunicación. Desarrollar con todo el grupo el aprendizaje de la Lengua de Señas. Posibilitar a las familias del grupo el aprendizaje de la Lengua de Señas, para construir así una sociedad más inclusiva.

Así como elaboramos el proyecto desde el colectivo docente, del mismo modo trabajamos la inclusión en la sala, el niño sordo no fue separado en un rincón solo con la intérprete. Sino todo lo contrario, cada propuesta se planificó teniendo en cuenta su inclusión, trabajando siempre con todo el grupo.

Primeramente conversamos con los niños del grupo sobre los diferentes modos de comunicarnos oral o gestual. Conversamos que sobre la discapacidad del niño, *“que él no nos escucha por ello tenemos que tocarlo, mostrarle con gestos o con imágenes lo que le queríamos decir”*.

Luego se presentó cada recurso y el modo en el que lo íbamos a utilizar, los mismo quedaron dispuestos en la sala, lo interesante fue ver cómo recurrían a ellos para poder comunicarse con el niño sordo y entre ellos, enseguida lo asumieron como un medio para comunicarnos.

El trabajo con la intérprete dos días de la semana se fue una instancia de aprendizaje para todos y sumamente enriquecedor. Las dos, docentes e intérprete nos sentábamos juntas frente al grupo, ella interpretaba cada consigna a través de la lengua de señas o en ocasiones apoyándose en imágenes.

Para lograr esto se trabajó mucho con la anticipación, es decir una vez que se conoció el grupo, Las docentes de salas paralelas planificábamos juntas las secuencias didácticas para trabajar durante todo el año, Nos comunicamos con ambos grupos de padres, por ello las familias sabían lo se estaba haciendo y lo que se iba a hacer.

De la misma forma se trabajó con la intérprete, la auxiliar y la pareja pedagógica. Se anticipaban una semana antes los contenidos y las secuencias que se desarrollarían. Conjuntamente pensábamos y diseñábamos los recursos, otras veces lo coordinábamos con la referente técnica, quien nos facilitaba los recursos tecnológicos.

Sabíamos que en esta primera instancia solo nos podíamos comunicar a través de las imágenes y a través del cuerpo. Entonces nos dispusimos a planificar secuencias que nos permitieran trabajar desde la imagen y el cuerpo.

El año pasado en la sala de cuatro se desarrollaron las siguientes actividades: En la iniciación de cada jornada: se da comienzo con la rutina, mediante el trabajo con el “calendario”. El mismo, cuenta con el año, mes y días, en forma escrita, en números y los días de la semana con el pictograma en Lengua de Señas y la palabra escrita. Se trabajaba cancelando con una cruz, de color rojo, los días que ya habían pasado y se incorporaba un círculo amarillo señalando el día en transcurso. A su vez, se incorporaba la explicación en Lengua de Señas (este día ya termino, hoy es “miércoles”, número 3 de abril), se repasaban las señas de cada día y del mes acontecido. Estado del tiempo: se continuaba con la rutina, trabajando con la “rueda del clima”. La misma, contaba con una flecha que señalaba como estaba el día (soleado, lluvioso, nublado, ventoso), para corresponder la imagen con la flecha; nos acercábamos a la ventana, observábamos el cielo, luego se señalaba y se incorporaba la seña correspondiente. Agenda diaria: presenta la rutina diaria, con ella se trabajaba la organización temporal, la anticipación y la

incorporación de vocabulario. La misma contaba con todas las actividades que el niño realizaba durante la semana, tenía una estructuración lógica y ordenada. También presentaba bandas que cubrían o habilitaban el día solicitado. Cuentos tradicionales a través de: imágenes, videos, dramatización, construcción de títeres, invitaciones, expresión corporal. Reconocimiento del nombre escrito. Acompañamiento en Lengua de Señas, de las diferentes consignas de trabajo. Aproximación de todo el grupo a la Lengua de Señas y otras formas de comunicación a través de los lenguajes gráfico y corporal. Alcanzando algunos objetivos como; la adquisición de hábitos de convivencia y estructuración del tiempo y actividades. Apreciación de la Lengua de Señas del grupo y las familias del mismo, con el fin de construir así una sociedad más inclusiva. Registros de espacios sobre el intercambio de pares, a través de diversas formas de comunicación. Reconocimiento del trabajo de la anticipación de las actividades y su importancia para la estructuración de los niños, por parte de las familias.

Continuando el proyecto, para este año, se diseñaron junto a la profesora de Educación Especial con orientación en Sordos e Hipoacúsicos y la pareja pedagógica las siguientes actividades; Cuentos de Monstruos a través de: imágenes, videos, construcción de títeres, invitaciones, canciones y dramatización; armar la murga del Jardín; reconocimiento del nombre escrito y en Lengua de Señas; acompañamiento en Lengua de Señas, de las diferentes consignas de trabajo y otras actividades; construcción entre todos de la Lengua de Señas; talleres anuales con las familias. Consideramos necesario la vinculación y construcción de este proyecto con el equipo institucional, la valoración de las herramientas de trabajo, suministradas a las familias para continuar con la dinámica en otros espacios y la vida cotidiana, la valoración de la Lengua de Señas del grupo y las familias del mismo, con el fin de que la experiencia que enriquece al grupo, a futuro pueda enriquecer a su mundo social cercano donde puedan compartirla.

Pensamos que será de suma importancia tener en cuenta la trayectoria del niño, para poder ampliar y complejizar el conocimiento adquirido, buscando nuevas estrategias metodológicas, de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo.

Reflexiones finales

Este proyecto surgió de la urgencia de buscar estrategias que nos permitieran la inclusión de todos los niños, superando los discursos a través de propuestas.

Nos posesionamos desde otro lugar, diferente al que la escuela le ha dado tradicionalmente a los niños con alguna discapacidad, para pensar la inclusión, donde se acepta a cada uno tal y como es,

reconociendo las características individuales de cada persona, satisfaciendo las necesidades de cada uno y pudiendo disfrutar todos de los mismos derechos.

Muchas veces como docentes, cuando nos encontramos con la discapacidad dentro de nuestras salas, nos invade el temor y el miedo, emociones que a veces nos paralizan y nos llena de interrogantes; ¿cómo podré realizar esta integración?, ¿cómo hago para enseñar tal o cual contenido, si a mí no me formaron para esto?, ¿lo estoy haciendo bien o lo estoy haciendo mal?, ¿qué recursos utilizo?, ¿atiendo solo el niño con discapacidad y dejo a todo el grupo? o ¿dejo al niño con discapacidad y atiende a todo el grupo?. Nos sentimos solos, ante un problema que no sabemos cómo resolver, nos llenamos de angustias y frustraciones, ante la mirada de los niños quienes nos interpelan con sus miradas preguntándonos ¿y ahora qué hacemos?

Nos sentimos solos y es precisamente en ese momento en el que tenemos que abrir la sala y expresar: ¡necesitamos ayuda! Esto no nos tiene que avergonzar, porque no sabemos todo, siempre hay algo nuevo por aprender y está muy bien pedir ayuda, ser abiertos a la posibilidad de modificar y buscar nuevas estrategias, porque sabemos que no todo está escrito.

Esta situación nos enseñó, que para garantizar una verdadera inclusión es necesario generar una cultura institucional colaborativa, promoviendo redes de apoyo, donde los docentes y otras personas de la institución y de otras instituciones trabajen juntas.

Por otra parte, el reflexionar sobre la propia práctica, a través de la mirada crítica del otro, es así como se redirecciona y se buscan otras alternativas, construyendo desde el colectivo con una mirada institucional, superando las individualidades; revalorizando el trabajo colaborativo, donde se entrecruzan distintas miradas, distintas perspectivas, que producen debates, acuerdos y desacuerdos, pero todas con un fin en común. Este proyecto rompió con el individualismo y se logró producir colectivamente, donde el aporte de cada uno fue enriquecedor, todos fuimos aprendiendo del otro.

Con la puesta en marcha de este proyecto facilitamos la construcción de la Lengua de Señas en el niño sordo y se establecieron otros modos de comunicación corporal, gestual y gráfico con el grupo. Además buscamos acercar a la comunidad mayoritaria, es decir a la oyente, a dicha lengua. Para ello, habilitamos un espacio de accesibilidad donde se pudieron derribar aquellos obstáculos comunicativos.

Todos nos dispusimos a aprender Lengua de Señas: el grupo de niños de la clase, docentes a cargo y las familias. En este sentido, buscamos que la misma, ocupe un lugar preponderante en nuestra sociedad, que haya cada vez más oyentes que aprendan dicha lengua, para que la inclusión de las personas sordas sea una realidad en nuestra sociedad.

10° Encuentro Internacional de Educación Infantil. OMEP

Tema: Perspectivas pedagógicas y enfoque didáctico de la Educación Infantil:

Eje: Los desafíos de la Educación de la Primera Infancia hoy.

Título: Desafíos y Tensiones en la construcción de la identidad de la Educación de la Primera Infancia en Uruguay

Autora: Lic. Gabriela González Tiscordio. Psicóloga. Maestranda en Políticas Públicas y Derechos de Infancia (UDELAR). Formadora de Educadoras de Primera Infancia. Formadora de Formadores.

En Uruguay a partir del año 2008, con la promulgación de la Ley General de Educación N°18.437, se inició un camino nuevo y esperanzador en cuanto a la Educación de la Primera Infancia de 0 a 3 años, ya que por primera vez en la historia se incluye y reconoce esa franja etaria como etapa educativa, reconociendo además el Derecho a La Educación desde el inicio de la vida:

“La educación de la Primera Infancia, comprenderá el Ciclo Vital, desde el nacimiento hasta los 3 años, y constituirá la primera etapa del proceso educativo de cada persona a lo largo de toda la vida. Tendrá características propias y específicas en cuanto a sus propósitos, contenido, estrategias y estrategias metodológicas, en el marco del concepto de Educación Integral. Promoverá la socialización y el desarrollo armónico de los aspectos intelectuales, socio-emocionales y psicomotores en estrecha relación con la atención de la salud física y mental. (Art. 38, Ley 18.437)

Si bien la nueva Ley “legalizó” la fragmentación, ya que la etapa 3 -6 denominada Educación Inicial ya era parte del sistema Educativo, no cabe duda que este escenario se visualizaba como una oportunidad de avanzar hacia definiciones que a nivel país no estaban dadas.

Definiciones urgentes, como lo expresa Vital Didonet (2014)” (...) *habría una cuestión anterior a la calidad, que sería el conocimiento del significado de la educación en los primeros años de vida y su rol en el desarrollo de la persona.*

Estas definiciones, son necesarias para avanzar hacia propuestas educativas e institucionales de mayor Calidad y especificidad, entre otras planteamos:

- Reconocer el carácter educativo de la etapa, y por lo tanto construir la Identidad de la Educación en la Primera Infancia
- reconocer el Derecho a la Educación desde el nacimiento, reconocer al niño como sujeto competente
- ampliar la oferta de instituciones Públicas para garantizar el acceso de todos los niños/as

El carácter educativo de la etapa: su identidad.

Las instituciones dedicadas a la primera infancia desde que fueron creadas (a fines del siglo XIX, se creó el primer Asilo maternal público, destinado a niños de 2 a 8 años de madres trabajadoras) estuvieron asociadas a prácticas, sanitarias-higienistas, asistencialistas, prevencionistas. Durante todo el siglo XX, (sobre todo en la década del 90), surgieron nuevas instituciones, en su mayoría de carácter privado, respondiendo a una necesidad creciente por la incorporación de la mujer al ámbito laboral y las pocas financiadas por el Estado, que desde sus prácticas más que desde sus definiciones programáticas, intentaron imprimirle un carácter educativo a sus acciones, constituyeron una escasa oferta con un fuerte componente de asistencia, dirigido tanto a los niños/as como a las familias, en situaciones de pobreza y vulnerabilidad social.

Esta diversidad de instituciones, planes, programas, amplió y complejizó la mirada sobre los niños menores de 3 años, así como lo que “*se hacía con ellos*” en esas instituciones. Dando lugar, por un lado, a nuevas experiencias institucionales, ampliando la visibilidad de los niños/as en esa etapa, pero por otro dejando de manifiesto diferentes prácticas, objetivos, concepciones acerca de los niños/as y planteando una gran inequidad en el acceso, ya que o accedían porque eran “*pobres*” o por tener posibilidades de pagar las ofertas del mercado.

También se manifestaban enfoques asistenciales, de guarda o preparatorios para la escolaridad futura y muchas veces esto aparecía en función de si las instituciones eran públicas o privadas. Así las denominaciones recibidas podían ser variadas: guarderías, preescolares, jardines maternas, educación inicial, etc. De esta manera se fue construyendo un imaginario social de que los Centros promovidos y financiados por el Estado respondían a la “*guarda*”, a la asistencia, más que a lo Educativo, sobre todo si las propuestas iban dirigidas también a los menores de 2 años y en situación de pobreza.

Este imaginario persiste aún en el ciudadano “común”, o en las estudiantes de las nuevas carreras que forman Educadoras en Primera Infancia, que se sorprenden al pensar en la Educación de los bebés y ponen en duda que eso sea algo posible. De forma alarmante surge también en la formulación de las nuevas políticas dirigidas a los niños pequeños disfrazadas en un “discurso de derechos”: *“el derecho al Cuidado”*.

Podría pensarse que esto responde a que en el imaginario social, el término Educación se asocia inmediatamente con la escolarización tradicional, en términos de instrucción, transmisión de determinados contenidos a ser enseñados.

Por otro lado también, puede responder, a concepciones maternalistas que todavía persisten fuertemente arraigadas, en la sociedad uruguaya, *“(…) creencia popular de la que se ha hecho eco un tipo de psicología y un tipo de política que cree que si estos niños/as tienen la “desgracia” de tener una madre que trabaja fuera de casa, lo mejor es que sean atendidos con mucho afecto en centros y por personas que puedan asistir a esas criaturas “desgraciadas”, que eso es lo más importante”* (Hoyuelos, 2003).

Muchas veces pueden apreciarse “solapadas” en algunos discursos de autoridades políticas, que se manifiestan argumentando en contra de la provisión de cupos o de la instalación de Centros de Primera Infancia para niños/as menores de 2 años.

Estas concepciones parecería que consideran que el niño estaría determinado casi biológicamente para necesitar una atención materna exclusiva e igualmente la madre para cuidarlo. (Dalhberg, G; Moss, P; Pence, A):

Desconociendo la evidencia científica recogida en las investigaciones de los últimos veinte años que demuestran las ventajas que tiene la concurrencia a Centros educativos, con propuestas centradas en el niño y su particular ciclo vital, que requiere entre otras, acciones, de cuidado, que no son más que acciones tendientes a acompañar el desarrollo de sus capacidades, desde una acción intencionada y consciente, para que este se dé en el máximo posible. (Naciones Unidas, Observación general N° 7, 2005)

Desconociendo también, el carácter social, ya que los padres y sobre todo las madres tienen derecho a trabajar y estudiar. Frente a esta realidad los Centros tienen la oportunidad de flexibilizar los horarios para contemplar este derecho de las familias y que la conciliación de la vida familiar y laboral no quede como otra retórica más. Dentro de la función social hay que contemplar también, la función de protección que tienen para los niños y las niñas en cuanto a sus derechos.

Las familias pueden, además, beneficiarse del intercambio de saberes con los diferentes profesionales que trabajan en los Centros y del “encontrarse” con otros, madres y padres que transitan la experiencia de la crianza de un niño pequeño, constituyéndose para ellos en espacios de referencia, espacios de establecimiento y de fortalecimiento de redes sociales, que permitan también otros vínculos más allá del centro, “*un lugar de vida y relaciones compartidas*” (Malaguzzi)³, donde se vivencie la solidaridad, la confianza, la cooperación. Un espacio de cohesión social.

La identidad que no termina de resolverse, se ve reflejada en la terminología utilizada en el campo de la Educación de la Primera Infancia. Cuando se leen los documentos de organismos internacionales y las pocas publicaciones (estudios, investigaciones, documentos oficiales) nacionales que pueden encontrarse, se utilizan indistintamente expresiones como educación inicial, educación preescolar, o si las propuestas van dirigidas hacia los primeros dos años (o meses) se utilizan términos como, estimulación temprana, estimulación adecuada, estimulación oportuna, o experiencias oportunas, incluso en un mismo documento y en un mismo plan.

Pareciera ser algo más que un problema gramatical o semántico para el caso de Uruguay, ya que la Ley claramente define el 0 a 3, Educación de la primera infancia y el 3 a 6, Educación inicial, inscriptos en institucionalidades diferentes.

En este caso la denominación abarca una importancia conceptual ya que se relaciona con la identidad educativa de los sistemas que se proyectan, relacionándose con las concepciones de la etapa, con sus particularidades, con su especificidad, su integralidad, en cuanto al desarrollo de las potencialidades psíquicas y físicas de los niños y niñas en esta etapa de sus vidas. En este nuevo escenario de aplicación de políticas tendientes a la conciliación de la vida familiar con la laboral, vuelve a surgir la idea de “guardería”,

Solapado en el uso del término “cuidado” antes o después del término educación, o lo que es más grave sin el término Educación.⁴

Parecería más lógico ser coherente con la Ley de Educación y denominarla “Educación de la Primera Infancia”, por lo menos en el plano nacional, para que cuando se hable de ésta quede clara su identidad, ya que no es lo mismo que hablar de Educación Inicial.

³ Citado por los Dahlberg, Moss, y Pence.

⁴ López Boo, Araujo, M; Tomé, R. (2016) ¿Cómo se mide la calidad en los servicios de Cuidado infantil? BID

Reconocer el Derecho a la Educación desde el nacimiento, reconocer al niño como sujeto competente

El reconocimiento del Derecho a la Educación sigue condicionado por las concepciones de niño que subyacen a este tipo de políticas, centradas más en necesidades de los adultos, o en regularizar la oferta informal de cuidado, con un afán recaudador, ubicando a los niños/as en la categoría “*dependientes*”, beneficiarios de un estado “benefactor-protector”, más que de un Estado que pretende ser garantista de Derechos.

Considerar que la Primera Infancia tiene Derecho a la Educación implica reconocer primero que nada al niño como sujeto, portador de todos los Derechos humanos, por lo tanto, implica considerarlo como Ciudadano.

Esta mirada se inscribe en un nuevo Paradigma de la infancia, que la concibe como una construcción social, contextualizada en un tiempo, en un espacio y en una cultura determinada, que puede variar según las condiciones socioeconómicas, culturales, políticas, lo que determina que no haya “una Infancia”, sino que haya singulares y múltiples experiencias de infancia y de vivir la infancia.

La consideración como seres individuales e independientes los visualiza como “*grupo social*” por lo tanto, actores sociales, partícipes y artífices en la construcción de sus vidas, de sus aprendizajes, de sus conocimientos; constructores y productores de cultura. (Dahlberg, G y otros 2005)

Desde esta perspectiva las instituciones Educativas para la Primera Infancia se constituyen no solo en espacios privilegiados para la socialización, el desarrollo, el aprendizaje, el acceso a la cultura en todas sus dimensiones, sino en espacios de participación y por lo tanto en un espacio de construcción de Ciudadanía. (Dahlberg, G y otros 2005:131)

Ampliar la oferta de instituciones educativas Públicas para garantizar el acceso.

Se impone como función ineludible del Estado, garantizar el acceso de todos sus ciudadanos a la Educación, como un bien colectivo que no admite someterse a la regulación del mercado, ni tampoco negarla o plantear propuestas de bajo costo para quienes no puedan costearla. El aumento de la cobertura pública, debe ser prioritario en la política socio-educativa, pero esto no tiene que ser a costa de los sentidos, objetivos y la cualificación de las propuestas dirigidas a los menores de 3 años, justamente lo

que se pone en duda en esta coyuntura, donde se habla de “Centros de cuidado” y se promueve la formación de “*cuidadoras*” y no de Educadoras, promoviendo la creación de nuevos servicios, de mayor cantidad y con poca inversión. El país tiene una larga trayectoria de Centros públicos (desde 1934 los CAPI, ex Centros diurnos o Casas Cunas), que se han ido construyendo históricamente como centros educativos, incluyendo los cuidados y la protección de los Derechos, desde una perspectiva comunitaria, pero que lejos de potenciarlos se los ha invisibilizado durante décadas, optando por planes (también válidos) que requieren menor inversión y tercerizando la gestión de los recursos económicos del Estado, esto ha posibilitado el aumento de cobertura, pero ¿qué ha pasado con las propuestas educativas?.

Cabe preguntarse también si estos centros que hoy constituyen la política mayoritaria (en cuanto a números), garantizan el acceso, con horarios rígidos de 4 hs por turnos, o con propuestas diarias dirigidas solo a los niños de 2 y 3 años, que dejan por fuera la participación de los menores de 2 años. El acceso también está dado por horarios amplios y flexibles que permitan a las familias organizar su vida familiar y laboral, y que incluya a todos los niños, independientemente de sus condiciones económicas, sociales, o de desarrollo. El aumento de la oferta debe garantizar la inclusión como garantía de equidad. En su declaración de 1979 ya lo decía el profesor Mialaret:

“Si queremos que la Educación de la Primera Infancia llegue a ser un instrumento de lucha contra la injusticia social y prepare a los niños para llegar a vivir en paz, es imperativo que luchemos por una generalización de la Educación de la Primera Infancia. La Educación debe estar al servicio de una auténtica democratización en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollarse y las mismas oportunidades de triunfar en la vida.”

Desafíos para superar las tensiones

A pesar de las tensiones que plantean las nuevas políticas hay que reconocer que Uruguay ha avanzado mucho. Desde el año 2014 se cuenta un “Marco Curricular para la atención y Educación de niñas y niños uruguayos”, lo cual significa un gran avance para el desarrollo de la Educación de la Primera Infancia, integrando los dos ciclos (0-3,3-6), en pos de la continuidad educativa. Si bien el proceso de redacción se realizó de forma participativa, integrando diferentes actores relacionados con las políticas de Primera Infancia y Educación Inicial, aún no se ha resuelto oficialmente su implementación. En casi tres años ha habido retrasos en su divulgación y aún hay muchos actores (directivos, Maestras,

Educadoras, Formadores, Inspectores, supervisores) que no lo conocen y tampoco se comprende cuál sería su implementación en las prácticas.

Lo cierto es que este documento, plantea una revisión de muchas de las cuestiones que fueron dichas anteriormente: el enfoque de Derechos, la concepción de los niños, la concepción de Educación de primera infancia con sus características propias, la corresponsabilidad de la Familia como primer educador, la importancia de los contextos comunitarios y el valor de la cultura local en los aprendizajes de los niños/as; la función y el compromiso de las Educadoras y los demás profesionales que trabajan en el campo de la primera infancia; el desarrollo de competencias según las edades, el valor de los ambientes de aprendizaje, entre otros; pero aún se duda de su validez y aparece un cierto “*temor*” a alejarse de las currículas anteriores, como si eso hiciera de las acciones “*menos educativas*”.

El Marco Curricular con estas características representa una oportunidad altamente significativa para la construcción de una Educación de Calidad para la Primera Infancia (desde el nacimiento a los 6 años), representa una oportunidad para que los diferentes actores, profesionales, madres, padres, familias, se encuentren en procesos de reflexión participativos y democráticos que permitan entender la profundidad del documento en cuanto al establecimiento de acciones y estrategias pedagógicas, coherentes y continuas en el desarrollo y los aprendizajes de los niños/as. Una oportunidad para proponer y definir criterios e indicadores de calidad a partir de entender los sentidos de la educación para estas edades. Una oportunidad para valorar las enormes capacidades de los niños en las primeras etapas de sus vidas y debería incluirse en las mallas curriculares de todas las carreras universitarias relacionadas con la Primera infancia.

Plantea como desafío asumir una responsabilidad como sociedad, en el reconocimiento del derecho a la Educación de la Primera infancia, desde el nacimiento, y exigir al Estado el rol de garante, como proveedor de instituciones públicas en cantidad, pero en condiciones de equidad y calidad.

Esto abriría la posibilidad de definir qué se entiende por Educación en la Primera Infancia, cuáles son sus objetivos, sus principios rectores, sus características, su especificidad, qué metodologías, que aprendizajes se esperan, quienes son los niños/as, quienes las Educadoras y qué prácticas deben construirse para que sean respetuosas de la etapa más importantes de la vida de las personas.

Sobre todo abre la posibilidad de construir un modelo de institución que se presente cercana, amigable con los niños/as, con las familias y las comunidades. Instituciones que tengan su identidad propia y que dejen de ser subsidiarias de otros ciclos y de otras políticas, diferentes a las educativas.

Podría pensarse en las instituciones, como modelos socio-educativos,

*“(…) entendiendo que la educación es también una experiencia social, en la que el niño va conociéndose, enriqueciendo sus relaciones con los demás, adquiriendo las bases de los conocimientos teóricos y prácticos”*⁵, que consideren tres dimensiones: **la Educación, los cuidados y la Protección de Derechos**, donde los beneficiarios sean, los niños/as, las familias y la comunidad; donde se produzca lo que Dahlberg, G, Moss, P y Pence, A, plantean como *“ética del encuentro”*.

Uruguay ha avanzado mucho, pero a veces pareciera que se saltea las definiciones más importantes: El derecho a la Educación de la primera infancia y su identidad. Corriendo el riesgo de retroceder en lo avanzado cuando no se centra en los niños/as, sino que pone por delante, la necesidad de los adultos, relegando la educación a servicios de cuidado, enmascarados en falsos supuestos educativos. Esto debe ser un alerta que permita pensar en la perpetuación de la desigualdad y la injusticia social, ya que quienes puedan pagar accederán a propuestas educativas y quienes no, lo harán a “servicios de cuidado”.

Hay que reconocer que la Educación de la Primera infancia (específicamente 0 a 3 años) representa algo nuevo para el país, por lo tanto está en construcción (esto no significa no reconocer que hay experiencias que históricamente han contribuido a su desarrollo actual), que como nuevo, necesita ser conceptualizado, pero también necesita de acciones políticas y sociales y sobre todo necesita de acciones legislativas, que garanticen el alcance a todos los niños/as en consonancia con los principios de igualdad y justicia social plasmados en la Declaración de los Derechos del Niño.

Bibliografía

BLANCO GUIJARRO, R. (2012) Una atención y educación de calidad en la primera infancia puede hacer la diferencia. Revista política Educativa N° 48.

⁵ UNESCO, Informe Delors

DAHLBERG, G; MOSS, P; PENCE, A. (2005) Más allá de la calidad en Educación Infantil. Perspectivas Posmodernas. Biblioteca infantil 10. Grao.

GAITAN, L (2006). Sociología de la Infancia. Ed. Síntesis

HOYUELOS, A (2010) La identidad de la educación infantil. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, N° 1, Universidade Federal de Santa María, Brasil.

MARCO NAVARRO, F. (2014) Calidad del Cuidado y la Educación para la Primera Infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana. Serie Políticas Sociales. CEPAL. Naciones Unidas.

MARCO CURRICULAR PARA NIÑAS Y NIÑOS URUGUAYOS. Desde el nacimiento a los 6 años. 2014. CCEPI, UCC, OPP.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18.437. (2008) Presidencia de la República Oriental del Uruguay.

PERALTA, V (2014) *“La construcción de un marco curricular para niños y niñas uruguayos desde el nacimiento a los seis años. Bitácora de un proceso trascendental para el desarrollo de la educación en el Uruguay”*. En Análisis y perspectivas de la educación en la Primera infancia. Revista del consejo Coordinador de la PI. N°1 Uruguay.

RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ, A; PUERTAS VELARDE, M (2016). El valor de lo público en Educación Infantil. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado (en línea). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27446519006> ISSN 0213-8646

ZABALZA, M. (2008) Calidad en la Educación Infantil. NARCEA.S. A. Madrid

Educación Ambiental desde la Primera Infancia para el Mejoramiento de la Calidad de Vida en el Núcleo educativo 915 de Medellín.

Institución Educativa Finca la Mesa

Claudia Patricia Arango Londoño

Eje temático elegido: La formación continua del docente.

“Educación Ambiental desde la Primera Infancia para el Mejoramiento de la Calidad de Vida en el Núcleo 915 de Medellín” es una experiencia educativa que se viene desarrollando desde el año 2013 en la IE Finca la Mesa, con incidencia en la Comuna Dos de la ciudad.

Esta experiencia inicia con el desarrollo de la investigación “Sentidos de la Educación Ambiental para las Formadoras de la Primera Infancia del Núcleo 915 de Medellín” tesis de la Maestría en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales en el año 2015.

En este trabajo se trata la descripción de la problemática, el referente teórico, los resultados de la experiencia y cómo este proceso ha generado una movilización interinstitucional e intersectorial en torno a la Educación Ambiental de la primera infancia y de la comunidad educativa en general de la Institución y de las otras instituciones del Núcleo. Esta experiencia fue valorada como significativa y reconocida el 29 de Noviembre de 2016 con el “Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación” en la Categoría Medalla Medellín Ciudad de Niños y Niñas”

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La IE Finca la Mesa se encuentra ubicada en la Comuna Dos Santa Cruz, una de las 16 comunas de la ciudad de Medellín, capital del departamento de Antioquia. Está localizada en la zona nororiental de la ciudad y está constituida por 11 barrios.

De acuerdo con las cifras presentadas en el último Anuario Estadístico de Medellín y Encuesta Calidad de Vida, la población residente en la Comuna Dos es de 101.512 habitantes, de los cuales la población

infantil es el 31.1%, y el estrato socioeconómico que predomina es el 2 (bajo), el cual comprende el 96.5 % de las viviendas, seguido por el estrato 1 (bajo-bajo), que corresponde al 3.5%.

De acuerdo al Plan de Desarrollo de la Comuna Dos Santa Cruz 2007 – 2019 Los principales problemas encontrados son: La pobreza, el madresolterismo y el embarazo en adolescentes, la fármaco dependencia, la falta de educación, la falta de espacios públicos para la recreación y el deporte, el hacinamiento, la carencia de una adecuada estructura vial y de equipamiento, la contaminación de las quebradas, la falta del manejo adecuado de los residuos sólidos, carencia de captación y manejo de aguas residuales y lluvias, el manejo inadecuado de aguas servidas y alcantarillados, no hay cultura ambiental y se desconocen las normas ambientales.

En relación a la educación Ambiental se identifican los siguientes problemas:

- La falta de conciencia ambiental frente a la importancia de que todas las actividades humanas sean orientadas hacia un desarrollo sostenible, generada por el desconocimiento del carácter sistémico e integral del ambiente.
- No en todas las instituciones educativas le han dado la importancia necesaria a la educación ambiental y en algunas tienen el Proyecto Ambiental Escolar –PRAE- escrito, pero no se aplica realmente.
- Los docentes han recibido poca formación en educación ambiental, situación evidenciada en la concepción de ambiente desde una visión naturalista, conservacionista y recursista, que influye en que el PRAE se vea como una carga laboral y no como la posibilidad de integrar las áreas del conocimiento y transversalizar la educación ambiental en pro del conocimiento y apropiación por parte de la comunidad educativa del contexto para su transformación y mejoramiento de la calidad de vida.
- La ausencia de estrategias metodológicas de educación ambiental para la primera infancia que contribuyan al conocimiento, conservación y uso sostenible de los recursos naturales y que garantice la formación de los niños y niñas como ciudadanos con un pensamiento ambiental.

La identificación de los problemas de la comuna, fue la principal motivación para el desarrollo de esta experiencia, pues es urgente que desde la educación inicial se forme a los niños y niñas con un pensamiento ambiental, que les permita comprender su realidad de interdependencia con el medio y ser conscientes de su papel en la evolución y conservación de la vida en el planeta. Pero para que esto se pueda lograr, se requiere que las educadoras de la primera infancia y todos los docentes en general,

tengan los fundamentos conceptuales y el pensamiento ambiental necesario para ser multiplicadores de ese saber, hacer y ser con los niños, niñas y sus familias.

Esta experiencia busca que desde la primera infancia se dé una educación ambiental pertinente y de calidad, que responda a las necesidades locales y globales de formar ciudadanos con un comportamiento ético y responsable, que desarrollen su proyecto de vida en armonía con el ambiente, como una contribución a la solución de la crisis ambiental que vive el planeta. Pero es necesario que los docentes comprendan que la educación ambiental va más allá de la separación de residuos o del cuidado de la naturaleza, se debe superar la visión naturalista, conservacionista y recursista, hay que comprender el carácter sistémico, dinámico y complejo del ambiente, hay que entender que el ambiente no es solamente todo lo que nos rodea, sino que los seres humanos somos parte de él, somos el ambiente.

MARCO CONCEPTUAL DE LA EXPERIENCIA

El sustento teórico de esta experiencia se apoya en la visión de la complejidad ambiental, planteada por Enrique Leff, quien expone que la crisis ambiental es el reflejo y el resultado de la crisis civilizatoria occidental, causada por sus formas de conocer, concebir, y por ende transformar, el mundo. (Leff, La Complejidad Ambiental, 2007, pág. 51)

Los conceptos en que se fundamenta esta experiencia son los siguientes:

Ambiente: el concepto es el presentado en la Política Nacional de Educación Ambiental, acorde con la comprensión de lo ambiental como un conocimiento en permanente construcción y con la epistemología ambiental de Enrique Leff para quien “El ambiente no es la ecología, sino la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se han inscrito en las formas dominantes de conocimiento. Desde allí parte nuestro errante camino por este territorio desterrado del campo de las ciencias, para delinear, comprender y dar su lugar –su nombre propio– al saber ambiental... un pensamiento epistemológico que ha tomado al ambiente como su objeto de reflexión, yendo a su encuentro, descubriendo en el camino que el ambiente desbordaba los marcos epistemológicos que intentan circunscribirlo, nombrarlo, codificarlo y administrarlo dentro de los cánones de la racionalidad científica y económica de la modernidad”. (Leff, Aventuras de la Epistemología Ambiental, 2006, pág. 5)

En la Política se expone: “El concepto de ambiente no puede reducirse estrictamente a la conservación de la naturaleza, a la problemática de la contaminación por basuras o a la deforestación. Este concepto es mucho más amplio y más profundo y se deriva de la complejidad de los problemas y potencialidades

ambientales y del impacto de los mismos, no sólo en los sistemas naturales, sino en los sistemas sociales. De acuerdo con lo anterior, una aproximación a un concepto mucho más global de ambiente podría ser la de un sistema dinámico definido por las interacciones físicas, biológicas, sociales y culturales, percibidas o no, entre los seres humanos y los demás seres vivos y todos los elementos del medio en el cual se desenvuelven, bien que estos elementos sean de carácter natural o sean transformados o creados por el hombre”. (Colombia. Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación nacional., 2002)

Educación Ambiental: debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes, por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo, que satisfaga las necesidades de las generaciones presentes, asegurando el bienestar de las generaciones futuras. El cómo se aborda el estudio de la problemática ambiental y el para qué se hace Educación Ambiental depende de cómo se concibe la relación entre individuo, sociedad y naturaleza y de qué tipo de sociedad se quiere. (Colombia. Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación nacional., 2002)

La Doctora Lucie Sauvé, presenta una cartografía de corrientes en educación ambiental, que es útil para la interpretación de los sentidos que sobre la educación ambiental tienen los docentes, pues explica como la concepción que se tenga del ambiente influye en la forma de concebir y practicar la educación ambiental.

Ella expone que cuando se aborda este campo, se percibe que a pesar de su preocupación común por el medio ambiente y el reconocimiento del papel central de la educación, los diferentes autores (investigadores, profesores, pedagogos, asociaciones, organismos, etc.) adoptan discursos diferentes y proponen diversas maneras de concebir y de practicar la educación ambiental. Ella propone como estrategia de aprehensión de las diversas posibilidades teóricas y prácticas en este campo la reagrupación de las proposiciones semejantes en categorías, o “corrientes” de educación ambiental, refiriéndose la noción de corriente a una manera general de concebir y de practicar la educación ambiental. (Sauvé, 2004)

Los Proyectos Ambientales Escolares PRAE: El sistema educativo nacional considera que la inclusión de la educación ambiental en el currículo se debe realizar a partir de la implementación de los PRAE. Proyectos que incorporan la problemática ambiental local al quehacer de las instituciones educativas, teniendo en cuenta su dinámica natural y socio-cultural de contexto. Dicha incorporación tiene el carácter transversal e interdisciplinario propio de las necesidades de la comprensión de la visión sistémica del ambiente y de la formación integral requerida para la comprensión y la participación en la transformación de realidades ambientales locales, regionales y/o nacionales. Esto implica generar espacios comunes de reflexión, no sólo al interior de las instituciones educativas sino también en el trabajo concertado con las demás instituciones y organizaciones con las cuales se asocian, para contribuir en el análisis de la problemática, la implementación de estrategias de intervención y en general en la proyección de propuestas de solución a las problemáticas ambientales concretas. (Torres Carrasco)

Primera Infancia: Se entiende como primera infancia el periodo comprendido entre la gestación y los cinco años, 11 meses y 30 días. Se denomina este periodo como “De cero a cinco años” (entendiendo que va hasta finalizar los cinco años) o “De cero hasta cumplir los seis años”. (REPUBLICA DE COLOMBIA, 2013) La Estrategia para la Atención Integral de la Primera Infancia, que se implementa en Colombia se ha construido, poniendo en el centro a las mujeres gestantes y a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los cinco años de edad. Concebirlos como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos, integrales, y reconocer al Estado, la familia y la sociedad como garantes de sus derechos.

El desarrollo de las personas ocurre a lo largo de toda la vida, pero es durante la primera infancia, que se dan la mayoría de las conexiones cerebrales, las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico y las bases de las interacciones con el contexto, es decir que en este periodo se sientan las bases sobre las cuales se posibilita que las capacidades, habilidades y potencialidades de cada persona se vayan haciendo más complejas. Si ello es así, es apenas de esperarse que el Estado y la sociedad hagan ingentes esfuerzos para garantizar que esos seres que comienzan la vida tengan las condiciones necesarias para un desarrollo óptimo y para que vivan a plenitud desde el momento mismo en que son concebidos. Colombia se ha comprometido con ello, reconociendo el imperativo categórico de los derechos de la primera infancia. (REPUBLICA DE COLOMBIA, 2013)

IMPACTOS DE LA INVESTIGACION

Trabajo interinstitucional: además de la participación de las 13 instituciones educativas públicas y por cobertura, el Núcleo Educativo y la Fundación Conduciendo a la Niñez, al proceso se vincularon otras entidades como:

- La Secretaria de Educación de Medellín, con el acompañamiento de dos de sus funcionarios y apoyo logístico para los encuentros.
- El Banco Popular, con un aporte económico y algunos regalos para las participantes.
- La empresa publicitaria Cosita Linda Mamá, dono el poster con el logo del proceso.
- La Empresa de Desarrollo Urbano EDU, desarrolló la jornada ambiental “Pintemos el Parque de Vida” en febrero de 2014, en el Aula Ambiental Finca la Mesa, con la participación de los estudiantes de los ocho preescolares, dos grupos de primero, 30 padres de familia y el grupo scout de la IE Finca la Mesa, además de comunidad del sector.

Las actividades desarrolladas fueron: la Socialización del Proyecto de ciudad “Parques del Río Medellín”, obra de teatro sobre el cuidado de los ríos, taller lúdico con los niños y niñas a cargo de la corporación Apus Circo Teatro, taller para los jóvenes y adultos sobre el aprovechamiento de material de desecho a cargo del grupo Taller del Camino, la jornada finalizó con una actividad musical.

<https://www.youtube.com/watch?v=96jfd0ZzUD4>

A partir de este evento el EDU se vincula activamente con la investigación y apoya los demás encuentros de las docentes con aportes académicos y apoyo logístico

Consolidación de la Red de Primera Infancia del Núcleo Educativo 915: desde el año 2006 los rectores del Núcleo habían acordado que anualmente se desarrollaría un encuentro de docentes de preescolar para el fortalecimiento académico a través del dialogo de saberes y el compartir experiencias, pero estos encuentros no se desarrollaban desde el 2010 y la investigación fue la excusa para reactivarlos; haciendo de los encuentros además de una herramienta para la recolección de información, un fortalecimiento del proceso de educación ambiental de las participantes, con actividades como: taller práctico “Multiplicadoras que sensibilicen a las comunidades en el cuidado del ambiente, la utilización responsable y creativa de materiales que se constituyen en residuos útiles desarrollado por el grupo Taller del Camino; conferencia “Ambiente y educación Ambiental” por el Magister en educación Héctor Iván Estrada, coordinador del Programa de Educación Ambiental de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; socialización de experiencias educativas ambientales de las instituciones participantes y del proyecto Parques del Río Medellín por parte del EDU; socialización del Plan de

Estudios de Preescolar, producto del proyecto Expedición Currículo de la Secretaria de Educación de Medellín; taller preforo del XV Foro Internacional de Educación Inicial y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP a desarrollarse en la ciudad en mayo de 2015; devolución y validación de los hallazgos de la investigación con las docentes participantes, quienes se vieron reflejadas en los resultados y agradecieron el que se haya hecho este proceso; taller “Herramientas de Ecodiseño” por parte del EDU; charla sobre la inclusión de la educación ambiental en las dimensiones del desarrollo trabajadas en preescolar a cargo de la investigadora Claudia Patricia Arango Londoño.

A partir de estos encuentros y teniendo en cuenta la activa participación de las docentes y su interés manifiesto en este tipo de procesos, se acuerda hacer estos encuentros con mayor periodicidad y programa el desarrollo de tres reuniones en el año, es así como se conforma la Red de Primera Infancia del Núcleo 915.

Circulación del conocimiento derivado de la investigación: además de los encuentros con las docentes, en el proceso se desarrollaron tres encuentros con los rectores y rectoras, los dos primeros para la socialización de la propuesta, solicitar información y gestionar apoyo; y el tercero para la devolución y validación de la información. Los rectores valoraron como muy positivo este proceso, resaltaron la importancia de desarrollar estas investigaciones para identificar el estado de la educación ambiental e identificar qué aspectos se deben intervenir para mejorar la calidad educativa de sus instituciones, también agradecen el trabajo de la investigadora y le solicitan su apoyo y acompañamiento en esta tarea.

Las docentes manifiestan que desconocían parte de la temática tratada en el proceso y que ha sido una motivación para cambiar algunos hábitos de su cotidianidad, implementar más acciones educativas ambientales en sus aulas y generar la reflexión en torno al tema en sus instituciones; además recomiendan que este proceso se desarrolle con todos los docentes del Núcleo, expresan que pocos comprenden la integralidad y carácter sistémico del ambiente y la mayoría desconocen cómo se debe implementar el PRAE.

Participación en el Premio Ciudad de Medellín a la Calidad de la Educación: la investigación como una experiencia educativa significativa, fue presentada a este premio en el año 2014 en la Mención Samuel Barrientos Restrepo, fue aprobada y paso a la segunda fase de evaluación y quedo entre las 48 investigaciones postuladas al premio.

En los años 2015 y 2016 participa en este premio en la categoría Institucional Medalla Medellín Ciudad de Niñas y Niños, como experiencia que contribuye a la formación y atención integral de la primera infancia. En el 2015 la experiencia fue aprobada y paso a la segunda fase de evaluación y en el 2016 el 29 de noviembre la Institución gana este premio, reconocimiento que fue otorgado en ceremonia pública y está representado en una Mención Especial en Nota de Estilo y un reconocimiento económico por \$ 184.125.240 pesos. De acuerdo a la Resolución Numero 017726 de 2016, por medio de la cual se otorga el Premio a la Institución, la destinación del reconocimiento económico se deberá desarrollar para el fortalecimiento de la experiencia ganadora.

Mobilización de la Educación Ambiental en la IE Finca la Mesa: la investigación fue acogida como un componente del PRAE y ha permitido que la comunidad educativa le dé mayor importancia a la educación ambiental, pues además de la formación de las docentes de preescolar se han generado espacios en diferentes jornadas pedagógicas para la formación de los demás docentes a través de la socialización de la investigación, charlas sobre el PRAE, socialización del Proyecto Parques del Rio Medellín y otras actividades de la experiencia; los directivos dieron su aval para realizar la reformulación del PRAE de acuerdo a los lineamientos de la Política Nacional de Educación Ambiental y se inició la investigación para la realización del diagnóstico ambiental, también se han realizado actividades a nivel institucional y en el aula que vinculan a los padres de familia.

Es relevante mencionar que en la Institución se reconoce la importancia de la atención integral a la primera infancia y el grupo de docentes de preescolar participa activamente y aporta su saber en los diferentes escenarios de desarrollo institucional, contando con representantes en el consejo académico, el comité pedagógico, el comité de calidad y en años anteriores en el consejo directivo. Este grupo de docentes se destaca por su trabajo en equipo, sus propuestas y procesos orientados al mejoramiento de la calidad de la educación de la institución y del Núcleo, desde el trabajo en el aula y su participación en eventos de ciudad.

El grupo de docentes de preescolar se reúne mensualmente para analizar, reflexionar, planear y construir colectivamente procesos que contribuyan a la formación integral de los estudiantes en su primer año escolar, velando siempre por: Una transición exitosa al llegar de Buen Comienzo a la escuela y al pasar al grado primero, La vinculación de la familia al proceso educativo, basados en el principio de corresponsabilidad, El reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho y la comprensión de que son actores protagónicos y activos en su desarrollo, Generar ambientes potenciadores del desarrollo;

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcaldía de Medellín, Departamento Administrativo de Planeación y Servicios Técnicos. Anuario Estadístico de Medellín 2005.

Alcaldía de Medellín, Corporación Con-vivamos, Corporación Cultural Nuestra Gente. (2008). Plan de Desarrollo Comuna 2 Santa Cruz 2007- 2019. Medellín.

Arango Londoño, C. P. (2015). Sentidos de la Educación Ambiental de las Formadoras de la Primera Infancia del Núcleo Educativo 915 de Medellín. Tesis Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Universidad de Manizales.

Colombia. Ministerio del Medio Ambiente, Ministerio de Educación nacional. (2002). Política Nacional de Educación Ambiental SINA. Bogotá.

Colombia. Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial. Brújula, Bastón y Lámpara para Trasegar los caminos de la Educación Ambiental. 2006.

Colombia. Ministerio TIC. (2014). ¿Qué es la educación inicial? [Sitio de internet]. <http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178050.html>

Colombia. Presidencia de la Republica. Decreto 1743 de 1994. Instituye los Proyectos de Educación Ambiental.

Leff, E. (2006). Aventuras de la Epistemología Ambiental. México: Siglo XXI Editores.

Leff, E. (2007). La Complejidad Ambiental. Gaia Scientia, 47 a 52.

Organización Mundial para la Educación Preescolar OMEP. (s.f.). www.omep.org.ar. <http://www.omep.org.ar/encuentros-internacionales/3o-encuentro-internacionalde-educacion-infantil/trabajos-seleccionados#>

República de Colombia. (Septiembre de 2013). Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Bogotá, Colombia.

Sauvé, L. (2004). www.ambiente.gov.ar. <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/sauve01.pdf>

Torres Carrasco, M. (s.f.). ABC de los Proyectos Ambientales Escolares PRAE. Bogotá: Programa de Educación Ambiental, Ministerio de Educación Nacional.

Torres Carrasco, M. La Dimensión Ambiental: Un Reto para la Educación de la Nueva Sociedad. Proyectos Ambientales Escolares. MEN., Santa Fe de Bogotá 1996. Pg 35.

UNESCO. (2008). Contribución de la Educación Inicial para una Sociedad Sustentable. (www.unesco.org, Editor) <http://www.unesco.org/uy/educacion>

UNESCO. (2008). La Contribución de la Educación Inicial para una Sociedad Sustentable. Paris:
Tradinco S.A.