



UNAE

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

Carrera de:

Educación Inicial

ASOMBRADOS

Escucha a la infancia a través de la oscuridad

Trabajo de Integración Curricular previo a la
obtención del título de Licenciado/a en
Ciencias de la Educación Inicial

AUTORES:

Cintya Daniela Cantos Alvarez

C.I: 1724623333

Jonnathan Joel Paidá Sánchez

C.I: 0302767959

TUTORA:

Dra. Patricia Pérez Morales

C.I: 1718167586

Azogues - Ecuador

Septiembre, 2020

Resumen

El trabajo titulado “Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad” busca trabajar la escucha a la infancia para la reinterpretación el Currículo Nacional de Educación Inicial 2014, partiendo de la documentación pedagógica de las acciones de juego, expresiones y producciones de los niños y las niñas en ambientes tenues estéticamente trabajados conjuntamente, desde casa, con los padres de familia del Centro de Educación e Innovación anexo a la UNAE en la ciudad de Azogues. Se emplea una metodología de corte cualitativo, con un posicionamiento semioprático en la investigación con los niños y no de los niños, observando y documentando pedagógicamente sus formas de hacer en la oscuridad para dejarnos sorprender y asombrar por la infancia. Reflexionando nuestras acciones con la infancia desde la manera en cómo se interpreta el Currículo de Educación Inicial 2014 que da cuenta de la imagen que el docente tiene de niño y niña. Finalmente se puede expresar que para escuchar a la infancia debemos interactuar bajo relaciones interculturales y no intergeneracionales, bajo un acercamiento sensible de escucha en complicidad con la oscuridad, para propiciar experiencias significativas que les permitan conocer y ver el mundo con otros ojos.

Palabras claves: escucha a la infancia, documentación pedagógica, Currículo de Educación Inicial 2014.

Abstrac

The work entitled "Astonished Listen to Children through the Darkness" seeks to work on listening to children for the reinterpretation of the National Curriculum for Initial Education 2014, based on the pedagogical documentation of children's play actions, expressions and productions and the girls in aesthetically dim environments worked continuously, from home, with the parents of the Education and Innovation Center annexed to the UNAE in the city of Azogues. A qualitative methodology is used, with a semi-practical positioning in research with children and not with children, observing and pedagogically documenting their ways of doing in the dark to allow us to be surprised and amazed by childhood. Reflecting on our actions with children from the way in which the 2014 Initial Education Curriculum is interpreted, which accounts for the image that the teacher has as a boy and a girl. Finally, it can be expressed that to listen to children we must interact under intercultural and not intergenerational relationships, under a sensitive approach of listening in complicity with the dark, to promote meaningful experiences that will allow them to know and see the world with different eyes.

Keywords: listening to childhood, pedagogical documentation, Initial Education Curriculum 2014.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo de fin de grado a nuestro hijo Lian y a todos los niños y niñas que nos sorprenden y asombran con sus acciones porque merecen ser tratados con respeto y valorados por lo que son y no por lo que llegaran a ser, este es su momento y debemos garantizar relaciones seguras y de confianza sin ejercer violencia simbólica sobre lo que queremos que hagan, es momento de dejarlos vivir y acompañar sus aventuras, Lian nuestro compañero en este proceso de formación nos ha enseñado tanto de su esencia para permitirnos pensar a la infancia desde otra perspectiva.

Cintya: mi pilar y quien me ha dado tanto mi madre Blanca Alvarez que siempre ha estado a mi lado apoyándome en cualquier decisión, agradezco sus valores y principios impartidos a mí, su tiempo y dedicación para compartir conmigo mi recorrido por este camino de la vida. A mi esposo y compañero de tesis Joel quien es mi cómplice y con quien me conecto al hablar de Infancia, complementa mis ideas y hace que mis propósitos se vean fáciles de conseguir. También dedico a mi familia en este momento que la vida nos ha puesto a prueba han demostrado que somos uno solo, somos fuertes y estamos para apoyarnos en todo momento.

Joel: a mi familia Cintya y Lian quienes son las personas más importantes y fue por los que estoy ahora culminando esta carrera pues sin su apoyo no hubiese sido posible, a mi madre y a mi padre que me apoyaron en el transitar de mi vida estudiantil, agradezco y dedico este proyecto fruto de muchos esfuerzos y compromiso con la Infancia, a los docentes que me han guiado por este nuevo transitar con la Infancia.



Índice de contenidos

| | |
|---|----|
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| 1.1. Caracterización General del problema | 4 |
| 1.2. Selección del problema | 4 |
| 1.3. Justificación | 6 |
| 1.4. Pregunta de investigación | 8 |
| 1.5. Objetivos | 8 |
| 1.5.1. General | 8 |
| 1.5.2. Específicos | 8 |
| I.I. MARCO TEÓRICO | 9 |
| 2.1 Antecedentes | 9 |
| 2.2. Escucha a la infancia | 13 |
| 2.2 Imagen de niña y niño | 15 |
| 2.2.1 Dependiendo de la época (en distintos momentos): | 15 |
| 2.2.2. Distintos contextos (países o regiones) | 17 |
| 2.2.3. Distintos ambientes (escuela y casa) | 19 |
| 2.4. Currículo de Educación Inicial | 20 |
| 2.4.1. Intensiones en la construcción del Currículum | 20 |
| 2.4.2. Diseños curriculares de Educación Inicial en Latinoamérica. | 22 |
| 2.4.3. Currículos de Educación Inicial de distintos contextos (países) | 23 |
| 2.4.4. Currículo de Educación Inicial 2014 Ecuador | 25 |
| 2.5. La educación en tiempos de COVID-19 | 27 |
| 2.6. Desescolarización y homeschooling | 27 |
| 2.9. Mirada e Infancia(S) un acercamiento a su cultura | 29 |
| III. MARCO METODOLÓGICO | 29 |



| | |
|---|----|
| 3.1. Paradigma crítico-interpretativo | 30 |
| 3.2 Construcción del método de investigación | 31 |
| 3.2.1. Semiopraxis..... | 31 |
| 3.2.2. Técnicas y herramientas de recolección de la información | 32 |
| 3.2.2.1 Observación | 32 |
| 3.2.2.2. Documentación pedagógica | 34 |
| 3.2.2.3. Narratividad | 35 |
| 3.3. Contexto de prácticas..... | 36 |
| 3.4. Fases de la IAC: Elementos y reflexiones para la propuesta pedagógica. | 36 |
| 3.4.1. Primera fase práctica..... | 36 |
| 3.4.1.1. Diseño de las sesiones de trabajo | 36 |
| 3.4.1.2. Registro, sistematización y seguimiento de las sesiones | 37 |
| 3.4.1.3. Registro de los resultados de la propuesta | 37 |
| 3.4.2. Segunda fase: Análisis de la Práctica a partir de lo que se escucha, se silencia, se potencia para la construcción de imagen de niño. | 39 |
| 3.4.2.1. Diseño de las sesiones de trabajo | 39 |
| 3.4.2.2. Registro, sistematización y seguimiento de las sesiones | 40 |
| 3.4.2.3 Registro de los resultados de la propuesta | 41 |
| 3.4.2.4. Revisión documental del Currículo de Educación Inicial 2014. | 42 |
| 3.3.3. Tercera fase: Interpretativa | 44 |
| 3.4.3.1 Sombras con manos y cuerpo..... | 44 |
| 3.4.3.1. Sombras con siluetas y relatos de cuentos..... | 49 |
| 3.4.3.2. Cuento dibujado..... | 53 |
| 3.4.3.3. Exploración de objetos..... | 56 |
| 3.4.3.4. Sombra del objeto preferido..... | 58 |
| 3.4.3.4. Situaciones que sucedieron..... | 59 |



| | |
|--|----|
| 3.4.4. Cuarta fase: Semiopraxis e Infancias(S) | 60 |
| 3.3.5. Quinta fase: Discusión | 62 |
| IV. CONCLUSIONES | 66 |
| BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA | |
| ANEXOS | |



Tabla de figuras:

| | |
|--|----|
| Figura 1: Josué haciendo sombras con sus manos. Archivo de la investigación. | 44 |
| Figura 2: Rafael haciendo la sombra de un pájaro en interacción con Josué. Archivo de la investigación. | 45 |
| Figura 3: Valentina jugando con sus manos. Archivo de la investigación..... | 45 |
| Figura 4: observando a la pantalla. Archivo de la investigación..... | 46 |
| Figura 5: Concentración en lo que hace el otro. Archivo de la investigación..... | 46 |
| Figura 6: Cordinación de su cuerpo. Archivo de la investigación. | 47 |
| Figura 7: Secuencia de un proceso de construcción. Archivo de la investigación..... | 47 |
| Figura 8: Exploración con la luz. Archivo de la investigación. | 48 |
| Figura 9: Conjugación de los aprendizajes. Archivo de la investigación. | 48 |
| Figura 10: exploración con la luz. Archivo de la investigación..... | 49 |
| Figura 11: ubicación de las manos. Archivo de la investigación. | 50 |
| Figura 12: organización de escenas. Archivo de la investigación..... | 50 |
| Figura 13: orden de participación. Archivo de la investigación..... | 51 |
| Figura 14: direcciones. Archivo de la investigación. | 51 |
| Figura 15: representaciones. Archivo de la investigación..... | 52 |
| Figura 16: relación del cuento con su mascota. Archivo de la investigación. | 52 |
| Figura 17: representación. Archivo de la investigación..... | 53 |
| Figura 18: sensaciones. Archivo de la Investigación. | 54 |
| Figura 19: sensaciones. Archivo de la investigación. | 54 |
| Figura 20: dibujando según sus gustos. Archivo de la investigación..... | 55 |
| Figura 21: dibujo lo que me gusta. Archivo de la investigación..... | 55 |
| Figura 22: dibujando a Thomas. Archivo de la investigación..... | 55 |
| Figura 23: con el cernidor. Archivo de la investigación. | 56 |
| Figura 24: cernidor visto con otros ojos. Archivo de la investigación..... | 56 |
| Figura 25: pensamiento complejo. Archivo obtenido de la madre del niño..... | 57 |
| Figura 26: construyendo. Archivo de la investigación..... | 57 |
| Figura 27: Mi cuento dibujado. Archivo obtenido de la madre de la niña..... | 58 |
| Figura 28: complejizando. Archivo obtenido de la madre del niño. | 58 |
| Figura 29: mis amigos en mi espacio. Archivo de la investigación..... | 59 |



| | |
|--|----|
| Figura 30: explorando con la pantalla. Archivo de la investigación. | 59 |
| Figura 31: contrastes. Archivo de la investigación. | 60 |
| Figura 32: explorando la luz. Archivo de la investigación. | 60 |
| Figura 33: modo de trabajo de centros. Archivo de los autores de la investigación. | 63 |
| Figura 34: expresiones repetitivas de los niños en centros. Archivo de los autores de la investigación. | 64 |

I. INTRODUCCIÓN

Esta investigación está direccionada a resaltar la importancia de escuchar a la infancia atendiendo a sus intereses y “formas otras”¹ de pensar, conocer y percibir el mundo, de una manera distinta a lo establecido. Escuchar demanda estar atentos a los sonidos que producen “otros”. Esto implica percibir lo que nos quieren expresar con palabras, gestos, sentidos y movimientos. Primeramente, se parte de un escenario de confinamiento por la emergencia sanitaria que se vive en el mundo y que ha puesto en evidencia las voces silenciadas de los niños y niñas por los adultos. Pareciera que, en esta situación, lo más importante es el cumplimiento del currículo, “avanzar” y no escuchar a los niños y niñas ni a sus intereses. En segundo lugar, esta investigación es el resultado de un proceso que inicia en séptimo ciclo con la implementación del ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados”; y que ahora se retoma de dicha vivencia el trabajo en un ambiente no habitual que da paso a este proyecto llamado “Asombrados”².

El ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados” se concibió en un ciclo anterior como un espacio en respuesta a los intereses y gustos de los niños y niñas, los cuales se han podido detectar durante el transcurso de las prácticas pre-profesionales de los últimos 4 ciclos de formación. Durante ese tiempo, hemos³ llevado a la práctica elementos que, en la actualidad, caracterizan al ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados”, como son la caja de luz, el espacio de la caja de asombro, teatro de sombras, y otros recursos que han causado sensaciones particulares y especiales en niños y niñas. Es un aula pintada de negro y oscurecida totalmente, dentro de la cual se organizan espacios de aprendizaje los cuales cuentan con materiales que son comunes en el hogar, por ejemplo: linternas, telas, harina, cernidores, tubos de papel higiénico,

¹ “formas otras” (Vilanova, 2014) de conocer y vivir que tienen los niños y niñas, es la manera como hacen presencia los niños y las niñas en la escritura, generado desde las investigaciones **con** niñas y niños que ha impulsado Vilanova irrumpiendo en el texto lingüista y el discurso académico que no cesa de hablar **DE** los otros en lugar de hablar **CON** los otros, por lo que de ahora en adelante en este proyecto se escribirá así (entre comillas y de forma invertida, aunque no se cite a la autora continuamente cada vez que se use en concepto). De esta manera, se busca atender a la perspectiva de los investigadores que buscan acercarse a la manera en la que los niños usan las palabras para pensar su vida y el mundo.

² “Asombrados” es el nombre del proyecto en general, que se deriva del nombre de un ambiente de aprendizaje denominado Aula oscura Asombrados, el cuál fue creado por los autores de esta investigación en conjunto con dos compañeras, como un Proyecto Integrador de Saberes de 7mo ciclo. En el transcurso de la investigación se describirá este espacio, puesto que de ahí surge la idea de esta investigación.

³ Por razones metodológicas de este trabajo escribimos en primera persona puesto que responde a una narrativa semiopráctica lo que implica una forma de narrar las relaciones vividas entre los que viven la experiencia. La semiopraxis distingue “discurso sobre el cuerpo” y “discurso de los cuerpos” (Grosso, 2008).

entre otros y de acuerdo a ello se ha asignado un recurso principal, estos son; la luz: luz negra, luces led, caja de luz, luz natural, sonido: luces audiorítmicas, sensores de sonido y parlantes, los cuales están vinculados entre sí y posibilitan recorridos dentro del espacio.

Ahora bien, este proyecto que ha buscado trabajar la escucha mediante experiencias en un espacio particular antes en el ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados” y ahora adecuado por los padres en sus casas tuvo una especificación concreta, el espacio debía ser tenue, el diseño del espacio dependió de la perspectiva de infancia que tienen los investigadores, de la experiencia de los proyectos realizados en las prácticas pre profesionales durante su formación y de las condiciones reales de los hogares, en este sentido, lo que se hizo fue posibilitar que los niños y las niñas jueguen en un ambiente de semioscuridad.

Entendiendo a la infancia como una cultura con sus propias maneras de hacer, conocer y saber, el espacio sugirió de la adecuación con objetos y materiales que se tenían en casa y que se prestaran para jugar con la luz y la sombra causando sensación de “asombro” en los niños y niñas y a su vez permitan trabajar el currículo de Educación Inicial de forma indirecta. Se escogieron del currículo las habilidades a trabajar, pero también lo que nosotros buscamos generar, es decir la intencionalidad de nuestra propuesta estuvo basada en la exploración. Porque la infancia “es una manera de estar y vivir que, para quererla, no necesita que se la comprenda” (Vilanova, 2014) solo necesita ser escuchada atendiendo a los intereses, preferencias, emociones y expresiones de los niños y las niñas, dando voz a esos cuerpos que tienen muchas historias para contar.

Trabajar en la oscuridad “propicia un hacer y mirar de distintos, extraños o contrarios a lo establecido” (Vilanova, 2014). Es extraordinario ver cómo ese cambio de matiz (trabajo en ambientes oscuros) saca a flote las “formas otras” de actuar y desenvolverse que tienen los niños, pero que la escolarización⁴ los limita encasillándoles en destrezas establecidas que deben cumplir de una misma manera sin tomar en cuenta la diversidad y los “otros saberes” o “formas de hacer” que tienen las niñas y los niños.

⁴ Desde nuestra experiencia en la mayoría de CEI Y CIBV donde hemos realizado nuestras prácticas pre-profesionales, hemos evidenciado que se escolariza totalmente a los niños, siguen una misma estructura de trabajo que corresponde a la metodología tradicional sin importar la diversidad, aunque dentro de los currículos se supone que se trabaja desde el constructivismo, pero la realidad refleja otra cosa.

Desde esta perspectiva la investigación se llevó a cabo en el CEI de Innovación anexo a la UNAE (CEI UNAE), mediante la educación a distancia desde casa, utilizando las aplicaciones tecnológicas de Zoom y WhatsApp como medios para la comunicación y encuentros con los niños, niñas, docentes y padres de familia. Se interactuó y compartió con niños de 3 a 6 años, correspondiente al subnivel 2 de Educación Inicial y Primero de Básica.

Los siguientes aportes teóricos sobre los cuales se fundamenta esta investigación están en coherencia con las categorías de estudio escucha a la infancia y currículo de Educación Inicial en la que se aborda la imagen de niño en distintas épocas y contextos, el currículo de Educación Inicial en los diferentes contextos, en referencia al nuevo contexto de educación se aborda homeschooling y desdolarización.

Se asume un posicionamiento semioprático⁵, entendiendo como la acción viva de la investigación que rompe con las estructuras establecidas a nivel metodológico y de discurso, y donde conecta la investigación con la manera como se ha constituido, en sí mismo, el investigador. Por lo que se trabaja con herramientas reflexivas como la observación con propósito de escucha y atención, la documentación pedagógica para recordar, reconstruir y narrar la experiencia, también, como forma de comunicación tanto para los investigadores como para quienes han sido parte de la investigación (padres, docentes, y tutores), generando posibilidades de reflexión y aprendizaje. La narración de la experiencia se ha inclinado hacia el relato estético con el fin de que pueda dar cuenta de lo acontecido y que provoque sensaciones particulares en nosotros y en ustedes, los lectores.

Se escribe este informe desde una narrativa semioprática como constancia del posicionarnos en relación a la Infancia, como forma de narrar las relaciones vividas generadas durante toda esta investigación en sentido de ESTAR con los niños y hablar CON ellos y no DE ellos. Consta de los siguientes capítulos, el primero aborda la introducción y la problematización, el segundo hace referencia al marco teórico donde se aborda la literatura científica que dan soporte a la investigación, el tercer capítulo se refiere al marco metodológico que tiene 5 fases las cuales

⁵ Esta investigación pretende trabajar desde la semioprática para contextualizar con la experiencia educativa que implica trabajar con la infancia, y la fotografía como un proceso propio de la investigación en este campo. Haciendo referencia a (Vilanova, 2014) y (Grosso, 2017)

corresponden a la propuesta en sí misma y son: 1 fase práctica, 2 fase análisis de la práctica, 3 fase de la interpretación, 4 fase Semiopraxis e Infancia(S) y 5 fase discusión. El cuarto capítulo trata las conclusiones.

1.1. Caracterización General del problema

Nuestra formación se ha desarrollado en torno al 40% del currículum mediante actividades prácticas en el territorio escolar, abordando problemas auténticos en contextos reales y el 60% como espacio de reflexión, debate e indagación sobre la práctica. Esta formación ha permitido vivenciar lo que sucede en la Educación Inicial en los distintos contextos donde hemos realizado nuestras prácticas pre profesionales, se ha detectado que los docentes en sus planificaciones no incluyen los intereses de las niñas y los niños porque se centran en cumplir con las destrezas propuestas en el Currículo de Educación Inicial 2014 esto nos ha llevado a la interpretación de que se escucha al currículo donde se plasman las intenciones de la formación de los niños para su vida futura sin importar la vivencia en su presente y el sentido de su infancia.

A razón del confinamiento ocasionado por la pandemia del COVID-19 se trasladó la educación a casa y el sistema educativo no estaba preparado, se hizo más evidente las falencias del sistema en torno a Educación Inicial que en nuestra opinión es la más afectada, durante este periodo se evidencio que el trabajo se centró en la realización de láminas (hojas de trabajo) ocasionando aburrimiento en los niños y limitando sus capacidades, anulando la experimentación y exploración.

En momentos nos hemos detenido a mirar a los niños y las niñas durante sus juegos cuando pueden expresarse libremente y de acuerdo a sus gustos, es sorprendente su desenvolvimiento, las maneras de actuar y hacer, pero no son escuchadas en sus centros educativos y por ende no se incluyen en planificaciones ni creación de ambientes de aprendizaje, ni mucho menos en esta nueva modalidad de educación (virtual).

1.2. Selección del problema

A través de la experiencia adquirida durante el transcurso de las prácticas pre-profesionales que hemos tenido en el proceso de nuestra formación académica en Educación Inicial y en este periodo de confinamiento por la pandemia, se ha detectado que los educadores se ven limitados por empeñarse en cumplir con el cien por ciento de las destrezas y lineamientos planteados en el

currículo de Educación Inicial, por lo que las actividades van dirigidas a ese cumplimiento, lo cual no es coincidente con los intereses de los niños y las niñas.

Entre ese afán por cumplir el currículo y los procesos que deben seguir los niños y niñas, se pierde el sentido de infancia o más bien ellos quedan silenciados por las formas de organizar los espacios y los tiempos, por el cómo deben aprender y lo qué deben aprender. Así entonces las destrezas que deben adquirir, puesto que parten desde una perspectiva general y común sin considerar que la infancia tiene sus maneras de conocer y vivir, que tal vez, como adultos, no lo entendemos y subestimamos el valor de sus acciones dentro del mundo que hemos construido, pero que, para ellos y ellas, además de que tiene mucho sentido y de ser la forma de construir sus conocimientos conlleva un potencial poco explorado.

En nuestra experiencia, en el ambiente de aprendizaje de “Aula oscura Asombrados”, hemos observado que los niños y las niñas disfrutaban⁶ y actuaban naturalmente cuando estaban en él, sus experiencias las construían según sus intereses y gustos, y nosotros acompañábamos esos recorridos que ellos tomaban, facilitando su autonomía para tomar decisiones y desenvolverse en este espacio. Pasábamos 50 minutos diarios pero los niños y niñas siempre se quedaban insatisfechos con el tiempo, pues querían permanecer ahí por más tiempo.

Entonces, durante esos recorridos, acompañábamos y escuchábamos los diálogos entre ellos, sus juegos, cómo procedían, las emociones que les generaba alguna situación. Su estancia bajo este tipo de propuestas sorprendía por su entusiasmo e ingenio, es decir por la manera en cómo actuaban cuando estaban allí. Los niños y las niñas se conectaban en ese ambiente de aprendizaje debido a la estética⁷ del espacio donde la oscuridad es parte de ella y en complicidad con los niños y niñas afloraban sus “formas otras” (Vilanova, 2014) de conocer, pensar y vivir.

De ahí surge esta investigación en la que queremos expresar que se escuche a la infancia como una cultura con sus diferentes maneras de conocer y vivir, partiendo desde nuestras vivencias a través de las experiencias en un espacio tan particular como ellos, que responde a sus intereses

⁶Se habla en pasado para ubicar experiencias pasadas que contextualizan el soporte desde el cual se origina esta investigación.

⁷ En este trabajo la estética hace referencia a la “manera de decir las cosas, la manera de presentarlas y acercarlas a los niños y niñas”(Vilanova, 2016).

y con la intención de cumplir el currículo, interpretándolo bajo la perspectiva de infancia que se tiene en esta investigación.

Es importante señalar, que nos interesa que docentes y estudiantes nos cuestionemos por nuestro sentido de ESTAR⁸ con los niños y las niñas, y no solo por una parte del ser docente el cual ya se ha venido trabajando continuamente como qué enseñar, nos interesa que aprendan y ese aprendizaje les sirva para crecer. ESTAR AHÍ fisura la acción de enseñar y aprender porque ESTAR con los niños y niñas “es una relación que rebasa el binomio enseñar/aprender, es decir, excede la dualidad de enseñanza/aprendizaje con la que se ha consolidado la escuela” (Vilanova, 2014, pág. 239). Ahora es momento de pensar en todo lo que conforma el SER docente desde una perspectiva en correspondencia a la cultura infantil y al escenario actual que vivimos por la pandemia.

1.3. Justificación

Este proyecto pretende bajo las condiciones de nuestro contexto educativo y de la emergencia sanitaria escuchar a la infancia como una cultura que tiene distintas formas de pensar y actuar, y a su vez cumplir con el currículo que es un documento legal, el cual rige la práctica educativa y por el cual los docentes se ven limitados y ofuscados a cumplir con este y las destrezas que plantea, renunciando a la escucha de los intereses y gustos que tienen los niños y niñas, dejando caer a la infancia en una “cultura silenciada” (Torres, 1993), la misma que se acoge como una manera contemporánea de agrupación social, que genera conocimiento y formas de conocer distinto a lo establecido.

Buscamos que dentro del SER docente se asuma y piense este rol desde otra perspectiva. Una perspectiva de respeto y reconocimiento a la cultura infantil, implicando una escucha de sus “otras formas de saber” que en el ejercicio de la práctica docente re-pensemos nuestras acciones nos preguntemos por el “sentido de ESTAR AHÍ, mirando lo que acontece y preguntándose por lo que podría ser” (Vilanova, 2018, pág. 5) desde la sensibilidad de escucha de los niños y niñas, como seres completamente capaces, pero limitados por la visión del mundo adulto.

⁸ Se escribe en mayúsculas porque son palabras que tienen importancia en la perspectiva de los investigadores desde la Infancia (S).

El trabajo práctico que se propone en este proyecto de investigación implica una acción innovadora desde la educación a distancia, porque su aplicación aborda los intereses de los niños y las niñas, parte de la experiencia pasada en el ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados” y diseña la implementación de un espacio tenue en casa ajustándose a la situación actual que vivimos por la pandemia, en espacios pequeños que no requieren de instalaciones específicas sino del propio mobiliario de casa y de objetos como mantas que faciliten crear el tipo de ambiente que se requiere y con materiales y objetos cotidianos que se utilizaron para favorecer la exploración y juego de los niños y niñas, el diseño de las propuestas (la selección de los materiales y actividades) la trabajamos con anterioridad el equipo de practicantes-investigadores, en conexión con el trabajo de las destrezas del currículo de Educación Inicial de manera indirecta.

De esta manera, esta investigación pretende interpretar las demandas del Currículo Nacional de Educación Inicial a través de la visibilización de las acciones de juego de los niños y las niñas en ambientes estéticamente trabajados (en este caso la oscuridad).

La documentación pedagógica⁹ a razón del confinamiento se llevó a cabo a través de una deriva de las experiencias acciones y producciones de los niños y niñas registradas en fotografías por los padres y la observación y diálogo de los investigadores ante las relaciones con los niños, niñas y padres. El tipo de narrativas que se creó surgió de los diálogos con las personas que estaban con los niños y las niñas, y con las imágenes mediadas por el padre, la madre o quien estuvo a cargo de acompañarlos y acompañarlas, es decir la misma entró en una exploración nueva, ya que generalmente la documentación la hace quien genera la imagen junto con el equipo de pedagogos, docentes, atelieristas que se ven implicados en la creación de la misma y los padres reciben las imágenes como un producto final y es la documentación la que genera ese efecto de escucha.

Es importante que el contexto educativo proporcione a los niños y las niñas experiencias ricas en exploración, descubrimiento y curiosidad, que fomente su creatividad y sobre todo que se visualice sus maneras de pensar y conocer. Porque lo que se debe buscar son distintos

^{9 9} La documentación pedagógica que es muy trabajada por docentes e investigadores en el campo de Educación Infantil. En referencia a: (Cabanelas & Hoyuelos, 2002); (Hoyuelos, 2004) ; (Malaguzzi, 2011); (Rinaldi, 2004) ; (Vilanova, 2014)

destinos desde las diferencias de cada niño y niña, desde esta perspectiva tomamos a la investigación como un “acto de apertura emocional” (Vilanova, 2018) queremos escuchar a la infancia y acompañar sus experiencias desde nuestra sensibilidad porque el investigador “no descubre las cosas, sino que se descubren” (Vilanova, 2018).

Por lo tanto, este proyecto se trabajó bajo la modalidad de educación a distancia partiendo de los intereses y gustos de los niños y niñas, de las experiencias previas que hemos tenido en el ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados” que creamos en nuestras prácticas y de la realidad a la que nos vemos avocados y convocados por la pandemia y la modalidad de trabajo desde casa.

1.4. Pregunta de investigación

¿Cómo contribuir a la escucha a la infancia vinculando y reinterpretando las demandas del currículo de Educación Inicial 2014 y de los niños y niñas de 3 a 6 años del Centro de Educación e Innovación anexo a la UNAE en la ciudad de Azogues?

1.5. Objetivos

1.5.1. General

Reinterpretar el Currículo Nacional de Educación Inicial 2014 a partir de la documentación pedagógica del juego de las niñas y los niños y sus acciones, expresiones y producciones en la construcción de las acciones de juego en ambientes tenues estéticamente trabajados de manera conjunta, desde casa, con padres de familia del Centro de Educación e Innovación anexo a la UNAE en la ciudad de Azogues.

1.5.2. Específicos

- Sistematizar los fundamentos teóricos de la literatura científica sobre la escucha a la infancia.
- Diagnosticar cómo se da la escucha a la infancia de los niños y niñas en los distintos centros donde hemos realizado la practica pre profesional.

- Orientar el diseño e implementación de ambientes tenues en casa estéticamente trabajados de manera conjunta con padres de familia para la escucha a la infancia de los niños y niñas del Centro de Educación e Innovación anexo a la UNAE de la ciudad de Azogues desde la reinterpretación de las demandas del currículo de Educación Inicial 2014.
- Documentar las acciones, expresiones y producciones de niños y niñas generadas a partir de sus experiencias en “*Asombrados*” a través de fotografías y narrativas.

I.I. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Durante el tiempo de prácticas pre-profesionales y formación teórica transcurrida se ha ido cambiando las formas de pensar, se ha resaltado la importancia de la Educación Inicial y los procesos que hacen que esta experiencia sea gratificante para los niños y niñas, hemos revisado experiencias y metodologías que se manejan en el mundo y son tan diferentes a la realidad de nuestro contexto (Ecuador, Educación Inicial), esta distinción la hemos hecho gracias a la experiencia de la práctica pre-profesional porque solo ahí estamos viviendo la realidad. En nuestro afán de mejorar la calidad de la educación infantil desde hace cuatro ciclos o semestres de formación hemos venido proponiendo y enfocando nuestros “proyectos de integración de saberes” en mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, en un inicio los PIENSA estaban direccionados a pensar la relación enseñanza/aprendizaje por lo que nos inspiramos en la pedagogía de Reggio Emilia, nuestro primer proyecto consistió en la creación¹⁰ de la caja de luz como principal recurso didáctico y de ahí se derivaron los materiales a utilizar, construimos nuestra propia caja de luz a partir de sus funcionalidades (tamaño grande para trabajar en grupos, led de colores, intensidad y velocidad).

El segundo proyecto fue ya la implementación de un espacio para la caja de Asombro, la denominamos así porque siempre que los niños entraban en el espacio sus gestos y expresiones era de asombro, en nuestras intervenciones veíamos que existía mucho interés por parte de los niños en trabajar en espacios así porque rompía con la estructura de espacios en los que

¹⁰ Este proyecto está en el repositorio de la universidad con el título “La mesa de luz, en la Pedagogía Reggiana: recurso de aprendizaje estimulante e innovador”.

cotidianamente desarrollaban sus actividades, pero ya no era un interés solo nuestro y de los niños a esto se sumó la educadora quien pidió que el espacio y la caja permaneciera y que los costos asumía el centro, como era algo nuevo para la docente, asistió a las clases que realizábamos con los niños para saber cómo manejarla en su práctica docente, aparte de eso realizamos una guía de actividades¹¹ para la utilización de este espacio, apegada a las destrezas del currículo de Educación Inicial 2014.

Realizamos las prácticas en el CEI UNAE es un centro que se propone como referente en educación por su modelo pedagógico que se nutre de distintas pedagogías y metodologías, ahí realizamos nuestro tercer proyecto donde implementamos el ambiente de aprendizaje “Aula oscura Asombrados”¹² desde nuestra experiencia en los proyectos anteriores, vimos que el espacio tenía bastante potencial para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde otras perspectivas con un aprendizaje activo y desde los intereses de los niños y niñas por lo que quisimos dar continuidad en este proyecto de titulación para darle una mirada distinta a los niños y las niñas y su cultura que es tan particular partiendo de la escucha como acto sensible y desde la cual podemos generar en los niños y las niñas vivencias especiales en su primer acercamiento con la “escuela”.

Como podemos apreciar hasta este punto surgieron dos momentos uno en el que los proyectos PIENSA se direccionaron a pensar la relación enseñanza/aprendizaje y un segundo momento en el que surge la importancia de escuchar a la infancia lo que implicó modificar la mirada, así que a partir de las experiencias en el tercer proyecto surge la iniciativa a para esta investigación.

Desde esta última perspectiva de mirar la infancia desde otro foco, desde maneras de trabajar que generen conocimiento en infancia y en sí la investigación en Educación Infantil a través de formas de investigar propias de este campo, se ha buscado trabajos que referencien en cierto modo la idea de este proyecto. Uno de esos trabajos es “Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir”¹³ fue el que inspiró

¹¹ Esta guía consta en los anexos del PIENSA “La caja del Asombro”.

¹² Este proyecto está en el repositorio institucional de la UNAE como “Potencialidad del ambiente de aprendizaje Asombrados para el desenvolvimiento de niños y niñas”

¹³ Tesis doctoral de Manena Vilanova (2014)

la forma de esta investigación como “acto vivo y cotidiano” en cuanto a la discursiva, la documentación pedagógica y escucha a la infancia, como lo menciona:

Investigar desde la infancia implica una escucha que respete la forma de hacer, como dice Beatriz Trueba: “Los niños tienen desconfianza de que les escuchemos porque los adultos fingimos que les escuchamos. Escuchar a la infancia implica riesgos institucionales... Se habla de autonomía y se encuentra un contenido de actividades cerradas, predeterminadas” (Vilanova, 2014, pág. 319)

Vilanova también nos dice que “investigar escuchando busca atravesar la experiencia desde la alteridad de nuestra vida” esto implica hacer las cosas de forma diferente, desde las diferencias que nos enriquecen como personas. Asimismo, nos dice que:

No se puede investigar sin escritura, sin registro. No se puede investigar sin escuchar, sin hacer el esfuerzo por escuchar lo que no se ha dicho. Escritura y escucha son lapsus de inexactitud en el tiempo. Dicho lapsus cobra sentido en una investigación que en el contacto narra y vive una semiopraxis de la infancia, donde investigar escuchando es una acción que se mueve entre ecos y sombras para palpar, ligeramente, los vestigios de la infancia. (Vilanova, 2014, pág. 314)

Desde esta parte se resalta la escucha a la infancia para tener un acercamiento hacia su cultura y sus otras formas de conocer, saber y hacer que tiene que tener coherencia con la forma de la investigación. La documentación pedagógica nos permite acercarnos a esa escritura y a resaltar esa escucha como parte de la narración de las relaciones con los niños y niñas.

Las escuelas Reggianas son otras experiencias relacionadas con nuestro tema, es una enseñanza vivencial donde los niños y las niñas son los protagonistas esto implica una mirada sobre la infancia distinta. De esta manera, todos los infantes, desde el enfoque reggiano, tienen potencial y curiosidad para ser los constructores de su aprendizaje, la importancia del espacio como tercer maestro en el que se enfatiza en la organización, diseño y uso del espacio que genere recorridos e interacciones entre los ocupantes, otro punto es el rol del docente como guía quien debe escuchar y acompañar la exploración, descubrimiento y todo proceso que permita al niño y niña construir sus aprendizajes.

En estas escuelas la documentación de las experiencias es fundamental porque permite visibilizar las vivencias de los niños y las niñas, para que la comunidad se acerque y sea consciente de las maneras de actuar, saber y conocer de la infancia, cambiando la imagen que tienen sobre los niños y niñas y su formación. Como lo menciona Malaguzzi:

Reggio Emilia ha sabido escribir (lejos de las formas y cánones académicos pre-establecidos) la historia de la infancia, de los hombres, de las mujeres y de la fascinante profesión del educar desde la calidad de las escuelas, desde la amabilidad de sus ámbitos educativos, del cuidado estético de los detalles y desde la documentación en imágenes de cientos de procesos educativos que desvelan un niño o una niña con cien lenguajes. (Malaguzzi, 2011, pág. 8)

Cien lenguajes que no necesitan ser comprendidos por los adultos, solamente respetados desde la escucha a la cultura infantil, desde el escuchar de sus intereses, gustos y preferencias dejándole vivir su infancia sin quitarle esos lenguajes en la escuela, sino al contrario proporcionarle un ambiente “habitable” desde el respeto, la comunicación, la documentación de sus procesos y producciones, espacios que posibiliten el bienestar y el ser de los niños y niñas, que promuevan la investigación, cognición, reflexión y co-construcción del conocimiento de forma individual y en cooperación simultánea entre sus pares y educadores.

De esta manera, la importancia de este trabajo de titulación gira alrededor del reconocimiento que se le da a la cultura infantil en contraste con la cultura escolarizante desde la cual se lee el currículo. La intención de que las instituciones de formación de docentes se inquieten por formar profesionales que escuchen a la infancia más allá de conceptualizar a los niños y niñas en teorías globalizadoras, que tengan un pensamiento de “decolonizar la pedagogía”¹⁴ (Ortiz, Arias, & Pedrozo, 2018) para transitar desde nuestros contextos reales con nuestras particularidades y necesidades.

Los espacios que tengan relevancia con el efecto estético y generadores de recorridos propician interacciones entre los que lo habitan, con el material y los recursos que posibilitan las

¹⁴ En base a la lectura del artículo: Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. Es un artículo derivado del proyecto de investigación Proyecto escenarios mediadores de las biopraxis de niños y niñas en contexto de pobreza.

maneras de saber, pensar y actuar que tienen los niños y niñas desde la generación de una escucha a esa cultura que ha sido silenciada, como es la infancia.

2.2. Escucha a la infancia

Escuchar es un arte y un acto sensible por el cual podemos entender a la cultura infantil desde su forma de pensar y actuar. Este acto implica estar atentos a las formas de expresión que tienen los niños, como señala Correa y Estrella:

La escucha es la capacidad de percibir lo que se nos quiere comunicar, no solo a través de las palabras, sino de los gestos, los movimientos y el arte, incluso a través del mismo silencio. Es importante la observación para escuchar lo que el niño y la niña nos quieren decir. El niño y la niña no solamente se expresan a través del habla, si le ofrecemos los recursos, él tiene como dice Malaguzzi cien lenguajes, para hacerse escuchar, somos los adultos los que debemos desarrollar la capacidad de entender esos lenguajes. (Correa & Estrella, 2011, pág. 30)

Oír es un proceso natural que afecta únicamente al oído, diferente a escuchar la cual implica un proceso del pensamiento, en el que vincula la memoria, asociación de ideas y la sensibilidad. Escuchar es una acción que implica todo el cuerpo y a los otros, todos podemos oír lo mismo pero cada quien escucha según sus pensamientos. “Hace falta poner mucho cuidado y dedicar largos periodos de tiempo para aprender a escuchar lo que es diferente y los niños son diferentes” (Vecchi, 2013, pág. 94). Es importante escuchar desde el corazón lo que están manifestando los niños y niñas.

Escuchar nos ayuda a acercarnos y a conocer a la cultura infantil, teniendo presente desde donde estamos escuchando y a quien estamos escuchando, esa relación entre como soy yo y como es el otro. La idea es contemplar lo que nos expresan, sus acciones y reacciones desde su lenguaje verbal y no verbal. Dahlberg, Moss, y Pence (2005) mencionan que “Escuchar al Otro-desde su propia posición y experiencia, sin investirlo con mi propia interpretación” (pág. 69). Esto implica respetar la voz de los niños y atender a sus requerimientos como parte de la escuche desde sus vivencias y no desde nuestros juicios.

“Cada interacción, por lo tanto, puede producir un enriquecimiento de las relaciones interpersonales, de la capacidad de escucha y de respuesta...” (Malaguzzi, 2011, pág. 58). En nuestro rol de docente debemos aprender a escuchar a los niños y niñas y no solo dedicarnos a enseñar, porque para saber qué y cómo enseñar primero tenemos que conocer, ESTANDO-AHÍ, a los infantes con quienes trabajamos, para hacer de su estancia en los centros educativos una experiencia divertida que potencie la libre expresión mediante sus producciones, porque nuestra tarea es enseñar a pensar y producir no a obedecer y reproducir.

Las acciones y producciones de los niños y niñas responden a sus diferentes maneras de conocer, pensar y actuar desde su realidad, por lo que mediante sus expresiones nos dan cuenta de esas realidades, gustos e intereses que tienen. Cada producción es la forma de expresión de cada niño o niña en donde plasman sus ideas y saberes mediante un proceso del cual el docente es participe. Si tiene una escucha a esas expresiones infantiles sabrá cómo responder a esos intereses para que auto-construyan su conocimiento.

“La pedagogía, el pensamiento y obra de Loris constituye una pedagogía ética, estética y política. Que indaga y narra una imagen de una infancia con derechos universales” (Hoyuelos, 2004) En este sentido abordaremos la primera estrategia para el principio 1 de la Ética: la pedagogía de la escucha. Mucho se habla de los niños, pero poco con los niños, y todavía menos les escuchamos, sin escucha no podemos construir una imagen real y contextualizada del niño.

La escucha debe contextualizarse en cada ámbito, porque está siempre se da en un espacio, en un tiempo y en una atmósfera, sin escucha el adulto se pierde el asombro, la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con los niños. La escucha significa estar atento a dar oídos a la infancia en relación con el mundo, una escucha que provoque asombro para contemplar algo con deleite.

La escucha es una premisa para la adecuada observación, la interpretación y la metacognición, la escucha requiere tiempo para que cada niño pueda expresarse para ello el niño y la niña tienen que sentir que tenemos tiempo para dedicárselos, esto significa paciencia y disponibilidad para conocer lo desconocido del niño y de la niña, sus formas originales de sentir y pensar, ahí podremos ver como emerge nuestra ignorancia.

Tonucci (2018) “Escuchar significa hacer espacio dentro para el otro” (min. 45) obviamente escuchando con atención, pero resulta difícil escuchar opiniones y puntos de vista distintos a los nuestros, los niños y las niñas deben ser escuchados con respeto, esto quiere decir considerando y tomando en cuenta sus opiniones en las decisiones que se tomen, la escuela debería hacerlo pues en ella pasan gran parte del tiempo, de su vida, si no se escucha la estancia en la escuela se convierte en aburrida y triste pues no es un espacio en el que deseen estar los niños, pues no sienten pertenencia.

2.2 Imagen de niña y niño

Para iniciar trataremos lo que define la palabra infancia, etimológicamente *infans* significa “falta o ausencia de habla” se trasladó este término a usarse para designar a los que aún no estaban habilitados para rendir testimonio en tribunales, y de modo más general para los que todavía no tenían participación en la vida política (Kohan, 2007).

Principio 1 de carácter ético “La educación empieza con la imagen del niño, una imagen del niño que revela la indeterminación del ser humano” (Hoyuelos, 2004, pág. 54) Cada uno poseemos una imagen interna la cual orienta y dirige las actuaciones, relaciones y propuestas que establecemos con los niños. Esta imagen es una declaración de principios éticos, que permite crear coherencia entre teoría y práctica, ayuda a las preguntas para qué y cómo educar.

Cada uno de nosotros, aunque no explicitemos hemos construido en nuestro interior una teoría de fondo que se ha construido por nuestra formación, nuestras vivencias y están vinculadas con nuestra cultura.

2.2.1 Dependiendo de la época (en distintos momentos):

Desde la antigüedad se ha venido pensando a la infancia y construyendo una imagen de niño en este caso abordaremos desde los griegos en los diálogos de Platón, en el sentido de hacer un recorrido por las distintas épocas, cómo era concebida la infancia y cómo ese pensamiento influye en la educación de niños y niñas. En esa época la “visión platónica de la infancia se centra en un análisis educativo con intencionalidades políticas” (Kohan, Infancia entre Educación y Filosofía, 2004, pág. 40) en este sentido lo que se buscaba es educarla de manera específica y respondiendo a los intereses de una polis normada, es así que se infiere que “los niños no interesan

por lo que son sino porque serán los adultos que gobernarán la polis en el futuro” (Kohan, Infancia entre Educación y Filosofía, 2004, pág. 71) en aquellas épocas el niño no tenía voz, era considerado como un esclavo o un borracho, alguien inferior.

En el mundo occidental las representaciones de infancia se dan en relación a la influencia de la cultura europea del siglo XVIII, en las obras filosóficas de Locke y Rousseau se destacan la relación con la infancia, para Locke “los niños son los viajeros que acaban de llegar a un país extranjero del cuál no saben nada” (Gómez & Alzate, 2014, pág. 79) por lo tanto deben aprender de los adultos, para Rousseau el niño es considerado ser inocente, por lo que “se ve a la infancia como una edad dorada” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005, pág. 79)

En el siglo XIX la infancia tenía la representación de un “estado social y biológico transitorio por el cual atravesaban los individuos, que terminaría al llegar a la etapa adulta” (Padilla, 2008, pág. 33) en este sentido la educación estaba enfocada en desarrollar valores, conductas y actitudes adecuadas para garantizar la estabilidad del orden social. En esta época de la industrialización el niño era visto como aprendiz y tenía una instrucción, las escuelas acogían a los niños mientras sus madres trabajaban.

En el siglo XX se da una construcción de infancia dominante, la interpretación se realiza desde la concepción del niño como naturaleza, como ser con propiedades universales cuyo desarrollo se da por un proceso innato determinado biológicamente de acuerdo a leyes generales. Se hace esta interpretación desde el trabajo de Piaget donde establece la teoría de los estadios en este sentido el niño es concebido “como fenómeno natural que como uno de tipo social” (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005, pág. 80) en este sentido se generaliza y no se toma en cuenta la influencia de la cultura ni la acción del propio niño y se superpone su imagen al desarrollo y a los procesos evolutivos.

De manera alternativa en el siglo XX hacia los años 80, también, se produce una construcción de infancia y de imagen de niño muy distinta a la de las construcciones modernistas abordadas anteriormente, desde las concepciones posmodernista Malaguzzi el niño es co-constructor y participante activo que está relacionado con personas adultas y con otras de su edad, como niño rico en potencial, donde tienen voz propia y debe ser escuchada en este sentido el niño

co-constructor de conocimiento, de cultura y de su propia identidad. (Dahlberg, Moss, & Pence, 2005)

2.2.2. Distintos contextos (países o regiones)

En Cuba el estado atiende en el plan educativo a los niños y niñas de acuerdo a “objetivos donde se expresan las aspiraciones que se plantean en cuanto al desarrollo físico y psíquico del niño, y a la formación de premisas de su desarrollo como personalidad” (Misterio de Educación de la República de Cuba , 2020, pág. 1). En Cuba consideran a la infancia como la primera etapa de la vida en donde se desarrolla gran parte de lo que será a futuro el adulto.

En Cuba se trabaja con círculos infantiles denominados así a los centros de atención a niños y niñas de 0 a 6 años de edad donde no es obligatoria, los círculos surgen en respuesta a necesidades de la mujer para incorporarse al ámbito laboral y que sus hijos estén cuidados en un lugar seguro que garantice su bienestar y su educación, los círculos infantiles consideran al niño como el principal protagonista de todo el proceso (Franco, 2017).

En Ecuador el estado atiende a niños y niñas divididos en dos subniveles, subnivel 1 (de 0 a 3 años) y subnivel 2 (de 3 a 5 años), para el primer subnivel el ministerio encargado es el MIES (Ministerio de Inclusión económica y social) y para el segundo subnivel es el MinEduc (Ministerio de educación), cada uno atiende con sus particularidades para el subnivel 1 existen los CDI (centro de desarrollo infantil) y los programas de CNH (creciendo con nuestros hijos) no son escolarizados y tampoco obligatorios mientras que para el subnivel 2 existen los CEI (centro de educación Inicial) y de 4 a 5 años es obligatorio.

El estado ha elaborado un currículo que guía el quehacer educativo en el que identifica con criterios de secuencialidad los aprendizajes básicos de este nivel educativo que se articulan con el primer grado de Educación General Básica, considera al niño y niña como ser bio-spico-social. (MINEDUC, 2014)

En España se atiende a niños de 0 a 6 años, se ordena en dos ciclos, de los 0 a 3 años y otro desde los 3 a 6 años que es gratuito, aunque no es obligatorio en la actualidad el 100% de los niños y niñas asisten a las instituciones gratuitamente, se considera que la escolarización temprana es beneficiosa para el rendimiento escolar en el futuro del niño o niña. Dentro de los objetivos esta

atender progresivamente el desarrollo afectivo, hábitos de control corporal, movimiento, manifestación del lenguaje y de la comunicación también a pautas de convivencia y relación social y descubrimiento del medio (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

En Italia se atiende a niños y niñas de 3 a 6 años en la escuela de preescolar, se ha generado una imagen de niño respetuosa que escucha sus intereses, que da importancia a sus opiniones para construir una estructura escolar amigable con la infancia. En este país se ha trabajado considerablemente por la infancia, porque considera que los niños son sujetos de derechos con capacidades desde su nacimiento. Su filosofía se basa en que el niño y la niña nacen con capacidades de relacionarse con el mundo gracias a sus competencias por lo que el adulto debe potenciarlas. En los centros de atención a la pre escolar existen educadores bien capacitados, pero también proponen la participación de las familias porque refuerzan el concepto de comunidad (Cagliari & Lanzi, 2016).

En Israel la educación tiene mucha importancia, la educación desde edades tempranas es importante puesto que preparan a los niños para que en su momento lleguen a ser miembros responsables de una sociedad democrática, diversa en la que confluyen personas de diferentes etnias, religiones, culturas y política. El Ministerio de educación sigue un proceso continuo pues está en constantes adaptaciones del sistema a las prácticas pedagógicas modernas a fin de proporcionar igualdad de oportunidades a todos los niños y niñas, focaliza la socialización y desarrollo del lenguaje. El programa en preescolar está destinado al desarrollo de aptitudes básicas como, conceptos de lenguaje y numéricos, habilidades sociales y capacidad cognitiva y creatividad (Israel Ministry of Foreign Affairs, 2008).

En Colombia consideran a la infancia importante en la vida de la persona por lo que el estado ha elaborado políticas que benefician, han generado acciones como programas y proyectos que atiendan a los niños y niñas en su desarrollo integral, por lo que lo potencian de manera intencionada. Se basan en el juego, la literatura, la exploración del medio y el arte no como estrategias sino como experiencias vivenciales que generan un aprendizaje, parten de los intereses, capacidades, inquietudes y saberes de los niños y niñas. Los programas y centros de educación inicial atienden a niños desde el nacimiento hasta los 6 años, desde ambientes enriquecidos que

parten del reconocimiento de las características y particularidades de los diferentes contextos (Ministerio de Educación de Colombia, 2020).

En México la Secretaría de educación (2015) plantea que “los niños y las niñas tienen capacidades que desarrollan desde muy tempranas edades: piensan y se expresan, hacen preguntas porque quieren aprender, elaboran explicaciones, interactúan con sus pares, aprenden mientras se desarrollan” (párr. 1). En los jardines de niños se debe generar oportunidades que les haga utilizar sus capacidades que tienen para continuar desarrollándolas, en este sentido el rol de la educadora es clave, es quien organiza el ambiente, plantea situaciones didácticas y busca despertar el interés de los niños y niñas.

2.2.3. Distintos ambientes (escuela y casa)

En los hogares el niño empieza su educación pues la familia aporta las primeras relaciones sociales, la familia es un ambiente protector para el niño y la niña. La familia enseña valores y pautas de conducta a los niños y las niñas, así mismo a partir de las interacciones en la familia van formando la identidad la misma que se ve influenciada por las relaciones sociales externas como la escuela (Suárez & Vélez, 2018).

La familia en la actualidad considera al niño y la niña como sujeto que necesita protección y necesita de un adulto que esté a cargo, también se ha considerado que desde el nacimiento aprenden rápidamente por tanto las familias buscan que sus hijos vayan a la escuela desde tempranas edades, además se los envía a estos centros de atención a la primera infancia para compartir los cuidados puesto que la mujer se ha incorporado al ámbito laboral y necesita compartir la crianza. La participación de las familias en la escuela es pasiva puesto que se tiene una larga experiencia en la que las instituciones educativas no consideraban como importante, se ha creado la concepción de que quien decide y enseña es el profesor, y la falta de tiempo de la familia por incluirse en las actividades escolares de sus hijos (Reveco, 2004).

La escuela tiene gran relevancia en la concepción de Infancia, como nos menciona Southwell (2015) mediante la “difusión de un discurso psicológico que estableció de manera taxativa qué debía esperarse de los niños, como por la expansión de una idea de minoridad-

incompletud-inmadurez que colocó a la infancia en un lugar subordinado” (pág. 1). Esto ha ocasionado que la voz y perspectivas de los niños y las niñas no sean tomadas en cuenta.

La escuela y el estado busca con sus intervenciones formar un tipo de niños “correcto” de acuerdo a sus concepciones un niño con un buen comportamiento, pues de ese modo la escuela se toma el rol de encausar el comportamiento de los niños y niñas, en ese sentido la escuela toma el control del “desorden” en el que predomina la visión adulta y reprime manifestaciones de la infancia (Carrasco, y otros, 2016).

2.4. Currículo de Educación Inicial

2.4.1. Intensiones en la construcción del Currículum

En este apartado se aborda distintas fechas con diferentes autores sobre las concepciones de currículum y la razón de su construcción, creemos que es necesario porque al leer las intenciones desde tiempos atrás aún se mantienen ciertos aspectos, damos esta opinión a partir de nuestras experiencias en las practicas pre profesionales hemos evidenciado que hasta la actualidad el currículum intenta formar no solo en conocimientos sino también la “conducta y supervisar acciones” (Tröhler, 2017) .

En el currículum se plasma la manera en como un país dispone el cómo y qué enseñar para formar ciudadanos desde su perspectiva en fin de conseguir una sociedad que responda a ciertas características o patrones establecidos desde ciertas miradas. Para Bobbitt el un plan de estudios debe estar destinado a preparar a los estudiantes para sus “futuros roles en la nueva sociedad industrial” y desde esa perspectiva “no se debe enseñar lo que nunca van a usar” por ello, hay que partir desde las “necesidades del individuo y desde las necesidades de una sociedad industrial” lo que implica “habilidades, actitudes, hábitos, y formas de conocimiento que los hombres necesitan” que en el plan de estudios se verán reflejados como objetivos en el cual, se propone una “serie de experiencias” las cuales permitirán que los niños y jóvenes alcancen los objetivos. Así mismo creo cinco pasos para la elaboración de un plan de estudios:

- A. Análisis de la experiencia humana: separar toda la experiencia en campos principales lo que correspondería a los ejes de aprendizaje del currículum.

- B.** Análisis de trabajo: dividir los campos en actividades más específicas que correspondería a los ámbitos y destrezas de desarrollo y aprendizaje.
- C.** Derivación de objetivos: formar el objetivo a partir de las habilidades necesarias para realizar las actividades.
- D.** Selección de objetivos: para encontrar los que sirvan de base para planificar las actividades que serían las metodologías de aprendizaje.
- E.** Planificación detallada: diseñar actividades, experiencias y oportunidades necesarias para lograr los objetivos (Bobbitt, 1918).

El currículum como lo menciona Lundgren “es una selección de contenidos y fines” aplicables a la sociedad, este supone una organización de contenidos y destrezas, así mismo una selección de métodos de cómo impartirse los contenidos que se han seleccionado en el documento. Todo currículum se rige en unos principios los cuales permiten o guían la selección, organización de contenidos y metodologías de enseñanza educativa, a este conjunto lo denomina “código curricular” (Lundgren, 1992).

El equipo planificador del currículo selecciona unos objetivos que sean importantes pero que también se puedan cumplir, estos objetivos se detallan como aspectos que los educadores deben cumplir, pero tienen un trasfondo como lo señala Arellano (2016) “no son de fines educacionales, porque el propósito real de la educación es promover cambios en las pautas de conducta del estudiante” por lo que se establece un perfil de salida.

Según Tröhler (2017) el currículum es entendido como “medio público educativo y formativo” que surgió para fortalecer a la ciudadanía estadounidense. También nos dice que es visto como “patrón dominante de la escuela” en el que se explicitan las “ideas dominantes sobre el niño” y se establece los ideales de lo que se quiere conseguir en el niño y niña a partir de perspectivas generalizadoras y que hasta la actualidad se mantienen de este modo.

Los currícula como menciona Torres (2014) tienen su aplicación en las aulas, estos se planifican y ejecutan de manera parcial al momento de definir la cultura legítima, los contenidos que merecen la pena tomar en cuenta muchas veces se deja de lado pues se analizan o se incorporan lo que llama la atención a las culturas dominantes (adultos) dejando silenciadas a las voces de los grupos sociales minoritarios o marginados. En este sentido se tiende a caer en propuestas de trabajo

de tipo “currícula turístico” en el que los contenidos, destrezas, unidades didácticas están aisladas a la diversidad cultural y se tiende a caer en situaciones problemáticas como la discriminación de género, edad, cultura, etc.

2.4.2. Diseños curriculares de Educación Inicial en Latinoamérica.

Los diseños curriculares oficiales en Latinoamérica para el campo de la Educación Infantil se han dado recientemente puesto que, se constituye en el campo de las Políticas educacionales a nivel mundial y regional algunos años atrás. La educación Infantil se reconoce oficialmente en los últimos “25 años como una forma de normar técnicamente ciertos lineamientos” que se consideran importantes para los programas que atienden a niños entre 0 y 6 años. Varios países en la actualidad cuentan con estos documentos para direccionar la práctica del nivel Inicial, aunque mayormente estos se han elaborado en “Europa y Latinoamérica” (Peralta, 2014).

Al ser creaciones recientes desde las primeras implementaciones se han dado “escasas evaluaciones” de estos instrumentos y esto ha originado una deficiencia en cuanto a la valoración de los resultados y los cambios curriculares que se han dado para potenciar sus re-diseños y que estos vayan en función de las políticas de calidad de cada país. Al no haber un seguimiento de este proceso de construcción curricular se ve afectado el mejoramiento del mismo, considerando que es fundamental para el Sector educativo.

Uno de los grandes problemas en la educación es la “falta de continuidad de las Políticas Públicas entre los gobiernos” que van transitando por el poder. Se produce una discontinuidad entre lo que se propone y lo que se pretende lograr que en ocasiones los rediseños plantean “cambios sistémicos relevantes que requieren plazos mayores” se necesita que se apoyen y den seguimiento a estos procesos (Peralta, 2014).

Ecuador en la década de los noventa realiza la construcción del “Referente Curricular, 2002” desde una construcción “posmoderna”, en la actualidad todos los países latinoamericanos cuentan con “currículos oficiales para el nivel de 3 a 6 años, y en su mayoría de 0 a 6” desde un “enfoque moderno” y en algunos casos “transitando” a la posmodernidad. Si se aborda desde un enfoque moderno relaciona parámetros de desarrollo de la psicología universalista, con objetivos organizados por edades y teniendo como referencia un “niño único que surge desde los estudios

de la psicología europea o estadounidense” proveniente obviamente de contextos muy diferentes a los de Latinoamérica, estos currículos recogen algunos “principios como el juego” (Peralta, 2014).

2.4.3. Currículos de Educación Inicial de distintos contextos (países)

Cuba en su currículo se organiza en dos formas de aplicación: por vía institucional y no formal en los dos casos contemplan las mismas fundamentaciones, metodologías y orientaciones didácticas. Los contenidos que se abordan se concretan en tipos de actividades según el documento elaborado por el equipo del Observatorio de la Educación Iberoamericana:

Actividades programadas: concebidas para las distintas áreas de desarrollo, la estructura, organización, orientación y métodos y medios didácticos van en correspondencia con las características y particularidades de acuerdo a periodos etarios de los niños y niñas.

Actividades independientes: parten de los intereses, necesidades y gustos de los niños, propicia la toma de decisiones: qué, cómo y cuándo hacer, no cuenta con esquema de contenidos.

Actividades complementarias: se organizan para trabajar ciertos contenidos programáticos que no tienen un horario establecido, pero son de estricto cumplimiento, utilizan variados procedimientos, se realiza de manera flexible y posibilita la entrada y salida de grupos etarios (Organización de Estados Iberoamericanos, s/f).

España en el currículo establece objetivos, procedimientos y áreas que se debe respetar al momento de establecer su propio currículo todas las administraciones educativas, se debe adaptar a la realidad del contexto socioeconómico y cultural. La metodología educativa es debe ser basada en las experiencias, actividades y el juego, se establecen 3 áreas según los datos tomados del documento elaborado por el equipo del Observatorio de la Educación Iberoamericana:

Identidad y autonomía personal: los contenidos se agrupan de la siguiente manera: juego y movimiento, e cuerpo y la propia imagen, la actividad y la vida cotidiana y el cuidado de uno mismo.

Medio físico y social: amplía las experiencias del niño para que vaya conociendo el mundo que lo rodea, en esta el contenido se agrupa así: la vida en sociedad, los objetos, primeros grupos sociales, los animales y las plantas.

Comunicación y representación: la intención es contribuir a mejorar las relaciones interpersonales y con el medio, el contenido se agrupa en: expresión plástica, expresión musical, expresión corporal y relaciones, lenguaje escrito y oral, medida y representación del espacio (pág. 78).

Italia en su currículo trabaja en cinco campos de experiencia que permitan desarrollar habilidades en los niños y niñas las indicaciones establecidas son un marco de referencia para que las escuelas incorporen en la planificación curricular, el currículo es una expresión de libertad y autonomía para la escuela por lo que cada una debe elaborar su currículo considerando el perfil de salida del niño y niña.

Adquirir habilidades significa jugar, moverse, manipular, preguntar, explorar y conocer al otro por uno mismo. Los docentes deben tener responsabilidad en crear caminos de trabajo orientados a promover la competencia entendida de manera global y unitaria.

Los campos de experiencia son tomadas del documento de Indicazione nazionali per il currículo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

El yo y el otro: se preguntan por todo “los muchos porque representan su impulso por comprender el significado de la vida que los rodea y el valor moral de sus acciones” esas preguntas requieren una escucha constructiva por parte de los adultos, la escuela se debe presentar como un espacio de dialogo para niños, niñas, familias y comunidad.

El cuerpo y el movimiento: el cuerpo tiene potencialidades expresivas y comunicativas que favorecen a los niños y niñas en la construcción de la autoimagen y elaboración del esquema corporal, la escuela debe desarrollar las capacidades comunicativas y expresivas de acuerdo con la imaginación y la creatividad.

Imágenes, sonidos, colores: el arte permite la expresión de las emociones de forma reflexivas mediante la creatividad e imaginación, el arte es una oportunidad para mirar el mundo que les rodea con otros ojos.

Los discursos y las palabras: promover el dominio del italiano respetando el uso del idioma original. Los niños deben experimentar situaciones variadas comunicativas que les permita expresarse, desenvolverse y practicar las modalidades de interacción verbal como son escuchar, hablar y explicar).

Conocimiento del mundo: la curiosidad y la exploración hace que el niño forme sus criterios de lo que es el mundo, desarrolla la primera organización física del mundo exterior mediante actividades concretas, características de la luz y las sombras, los efectos del calor. Espacio numérico empieza a familiarizarse con los números y estructura de las primeras operaciones (GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA, 2013, pág. 24).

México parte de que los niños tienen capacidades las cuales deben ser potenciadas en la escuela las actividades deben estar enfocadas en despertar el interés de los niños, al ingresar a la escuela los niños ya cuentan con capacidades, habilidades experiencias y conocimientos adquiridos en su ambiente familiar.

Los centros educativos deben hacer que los niños y niñas fortalezcan sus conocimientos y sean personas más seguras, creativas, autónomas y participativas para ello se deben diseñar situaciones didácticas que impliquen desafíos en los cuales los niños puedan expresarse por distintos medios, expliquen cuestionen, comparen y trabajen en colaboración (Secretaría de Educación Pública de México, 2015).

2.4.4. Currículo de Educación Inicial 2014 Ecuador

E currículo como documento que guía la práctica educativa es flexible y debe adaptarse a las realidades de contexto y cultura, el currículo “concibe la enseñanza-aprendizaje como un proceso sistemático e intencionado por medio del cual el niño construye conocimientos y potencia el desarrollo de habilidades, valores y actitudes que fortalecen su formación integral, mediante interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante”. (MINEDUC, 2014, pág. 15) por ello es importante tomar en cuenta los estímulos

que se van a brindar a los niños en su contexto educativo teniendo en cuenta las intenciones como punto de partida.

En este proyecto se parte de intenciones mas no de destrezas establecidas que limitan y cortan los procesos de los niños, cada actividad surge de una anterior en respuesta a los intereses de los niños y niñas para propiciar la autonomía en la construcción de conocimientos a través de la potenciación de sus habilidades, considerando al niño como una globalidad.

En el currículo también se menciona que:

“Otro elemento de gran importancia que permite configurar el enfoque del presente currículo, es el de la interculturalidad, plasmado desde diferentes aspectos, partiendo del respeto y valoración de la diversidad cultural y propiciando oportunidades de aprendizaje mediante experiencias y ambientes que fomentan el reconocimiento de la lengua, los saberes y conocimientos ancestrales que establecen relaciones dinámicas que permitan el intercambio cultural, el enriquecimiento mutuo y su fortalecimiento”. (MINEDUC, 2014, pág. 16)

Este proyecto se apropia de este elemento en la interacción misma con la infancia porque partimos de que la relación con los niños y niñas que se da es intercultural y no intergeneracional, la infancia entendida como una cultura requiere respeto y propiciar ambientes que generen experiencias significativas en los niños, en el que puedan sacar sus maneras de saber con libertad y seguridad sin ser juzgados.

El currículo establece destrezas para cada ámbito de desarrollo y aprendizaje, las destrezas responden a la pregunta ¿qué deberían saber y ser capaces de hacer los niños? (MINEDUC, 2014, pág. 18) eso debe surgir de lo que los niños quieran saber y tengan la capacidad de hacerlo. No estableciendo tan específicamente los adultos y en las actividades enfocar directamente a ese cumplimiento porque pueden aparecer derivas.

En el currículo se establece orientaciones metodológicas entre ellas el trabajo por ambientes de aprendizaje da ejemplos, pero no fuerza a que se cumplan estrictamente con aquellos y nada más el docente puede implementar nuevos ambientes siguiendo las especificaciones para

su organización, como el currículo documento flexible habrá la posibilidad a la interpretación de los docentes para su aplicación desde distintas perspectivas.

2.5. La educación en tiempos de COVID-19

En este confinamiento por la emergencia sanitaria que se vive en el mundo se ve afectada la educación de los niños y niñas, debido a que en algunos casos esta es limitada o nula pues las herramientas para seguir una educación on-line requiere del uso de herramientas tecnológicas que no todos los niños y niñas tienen en sus casas.

Hay varios organismos, instituciones que ofrece ayuda, material para que las barreras se puedan minimizar, pero se siguen replicando las metodologías de la escuela presencial a pesar de tener un nuevo escenario, se reproduce lo que se hacía en las aulas presenciales, se trabaja con ejercicios que promueven procesos cognitivos de orden inferior como: colorear, pintar, copiar, etc. que proponen aprender de manera pasiva, permaneciendo sentados y generando situaciones de estrés en niños, niñas y padres, existió un cambio de escenario pero no un cambio metodológico (Elizondo, 2020).

La educación en estos momentos no se debe centrar solo en lo cognitivo, sino que debe conjugar aspectos emocionales y éticos, sobre todo emocionales para acompañar a niños y niñas en este nuevo escenario, esta situación como oportunidad y desafío hace un llamado a re-pensar la educación, conjugar otros escenarios de aprendizaje como es la educación en casa o homeschooling y que no solo se centre en la escuela presencial, a rediseñar el currículo o abrirse a otras interpretaciones, a dejar de pensar en escuela como lugar y eficiencia y competencia para recuperar la visión humanista de la educación (Elizondo, 2020).

2.6. Desescolarización y homeschooling

Ilich en su libro *la sociedad desescolarizadas*, habla de la intencionalidad de la creación de la escuela y pone en manifiesto que esta, está diseñada para perseguir intereses políticos, por ello necesita un lugar específico en donde se usen dispositivos específicos para enseñar a que las nuevas generaciones piensen y actúen como piensa el estado, manteniendo así un pensamiento hegemónico y así evitar que la escuela pública se convierta en una amenaza a sus intereses.

La escuela escolariza, es decir obliga una estadía forzosa en compañía de profesores e instruye destrezas de modo contradictorio, en este sentido la “desescolarización de la sociedad implica el reconocimiento de la naturaleza ambivalente del aprendizaje” (Illich, 2011), donde cada estudiante aprende desde sus diferencias y va construyendo un pensamiento crítico. Es momento de re-pensar la escuela pública desde el cuestionamiento de qué es lo público y cómo se refleja dentro de la escuela para llevar “el aprendizaje de habilidades y la educación en sí, encaminada a un comportamiento creativo e inventivo” (Illich, 2011).

El homeschooling surge en los países de lengua inglesa por ello su nombre, Estados Unidos uno de los países pioneros y en donde hasta la actualidad se mantiene y acapara a millones de niños. Homeschooling hace referencia a la educación en el contexto de casa según Riveros (2015) consiste en la “desescolarización de los sujetos, es decir los padres pueden elegir entre educar a sus hijos en sus hogares o en círculos un poco más amplios como los vecindarios o barrios, pero en sí de manera ajena a los establecimientos escolares y se lo fundamenta en la libertad que ejercen sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos.

El estado plantea un tipo de educación para el pueblo sobre todo en el sistema público con el objetivo de formar a los sujetos según sus visiones e intereses políticos para mantener una sociedad controlada y bajo sus intenciones. Frente a eso la escuela en su mayoría o sobre todo en Ecuador, maneja un modelo pedagógico que encasilla, limita y condiciona la formación de las personas, en este sentido se entiende que forma sujetos “para” (Riveros, 2015) frente a esto el homeschool propone una salida, pretende la formación de “personas que sean un fin en sí mismos, que puedan vivir como seres únicos, creativos y distintos pero entre iguales”(Riveros, 2015) pero también promueve la participación activa de la familia y el derecho a una educación de calidad.

En esta modalidad educativa, en la actualidad es necesario el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICS) para la participación con la comunidad educativa, esta es una manera de tener una educación más personalizada que atienda a la diversidad, centrada en los intereses de cada niño y niña, además requiere de un trabajo conjunto entre padres, maestros y estudiantes (Urpí & Sotés, 2012).

2.9. Mirada e Infancia(S) un acercamiento a su cultura

El significado de “Infancia” se construye a partir de las representaciones sociales, pareciera que se tiene muy claro lo que es infancia, pero a la hora de preguntarse y realmente responderse se entra en un “silencio” absoluto y varias ideas divagan en nuestra mente en especial las que se han construido en la sociedad de manera general, se ve a la infancia como algo antes de la adultez, en la que son vistos como “ciudadanos del mañana”, se prepara para su futuro y todo gira en torno a su futuro, pero no se reconoce desde y en su “presente”. De acuerdo con Casas “Damos por sentadas muchas cosas respecto de la infancia, que merecerían ser discutidas, e imaginadas desde otras perspectivas” (Casas, 2006).

Vilanova (2018) nos dice “Infancia (S) en plural y sin la anteposición de un artículo que trate de ordenar lo dicho, sino irrumpiendo, con la (S) desde el final, pero sin principio, porque desde el gesto de habla-actuando, toca-mirando, busca-desordenando” (pág. 2) porque no solo es una, porque no podemos conceptualizarla de una vez, porque nos abre al asombro, porque nos sorprende.

III. MARCO METODOLÓGICO

Vamos a trabajar desde el sentido mismo de la experiencia como investigación educativa donde “la manera de entender la investigación es consustancial con la manera de entender la educación” (Contreras & Pérez, 2010, pág. 70), en nuestro caso específicamente hacerla con la mirada que tenemos de Infancia(S) en el sentido de investigar CON los niños y no SOBRE los niños, desde “el efecto estético de una ética del investigar que recorre caminos sin esconder sus pasos porque no necesita exponer evidencias ni demostrar datos” (Vilanova, 2019, pág. 15) . Nos guiamos por el posicionamiento investigativo de la semiopraxis mediante el cual se rompe estructuras metodológicas y de discurso hegemónico centrado en discursos lógicos que ocultan las relaciones entre cuerpos, desde la semiopraxis que distingue “discurso sobre el cuerpo” y “discurso de los cuerpos” (Grosso, 2008, pág. 232) como acto vivo de relaciones con el “otro”.

El proceso metodológico que se describe más adelante por fases está pensado como propuesta pedagógica ya que sigue los pasos que hemos realizado para consolidar esta investigación mediante nuestras intervenciones.

3.1. Paradigma crítico-interpretativo

Esta investigación es de corte cualitativo puesto que parte de la concepción holística de los participantes como un todo, en este caso la infancia(S), la interacción se da de forma natural donde el investigador es parte de la investigación. Es flexible, permite aplicar y proponer mejoras mediante observar, describir, analizar, interpretar comprender y hacer comprender la necesidad de superar las limitaciones. Desde este enfoque el docente investigador cualitativo es un actor social que participa e interactúa en el contexto donde realiza la investigación, generando una relación con los niños y las niñas y con el contexto donde realiza la investigación (Cerrón, 2019).

Mediante procesos de reflexión de la realidad social en torno a la escucha a la Infancia(s) y la construcción de imagen que se ha realizado de niño, reflexionando o reinterpretando el currículo de Educación Inicial desde una perspectiva infancia que reconoce sus maneras de hacer y saber de manera respetuosa. Mediante los procesos de reflexión se pretende llegar a una transformación del pensamiento de los investigadores a medida que va transcurriendo la investigación al sorprenderse con los hallazgos. Reflexionar desde el sentido de SER docente que va más allá de lo preestablecido, desde el sentido mismo de hacer investigación en Infancia (Melero, 2012).

Esta investigación realiza una narración de los hechos como parte de lograr transformar prácticas educativas, que se apeguen al respeto y reconocimiento de los niños y niñas como una cultura infantil que tiene sus propias maneras de conocer. Para ello es necesario que se visualicen las formas de hacer que tienen los niños en este caso en un ambiente oscuro que logra conectarse con ellos y sus intereses, que en complicidad con la oscuridad se pueda fracturar lo preestablecido o sobreentendido de la infancia. Partiendo de esta idea se hablará con los niños y no de los niños por ello se presentarán fotografías de ellos con sus nombres y narraciones permitiendo interpretar las situaciones y los momentos vividos lo que nos lleve a pensar o repensar críticamente la educación inicial en un marco de respeto a la Infancia(S).

Cabe mencionar que se trabajó mediante la Investigación Acción Cooperativa (IAC), en el sentido de implementar la propuesta del trabajo en la oscuridad desde la cual se va generando la documentación, narración, análisis de la experiencia y reinterpretación del currículo nacional de educación Inicial 201. La investigación se realizó cooperativamente entre la pareja practicante,

padres de familia, niños y docentes del centro. Como menciona Rincón, 1997 citado en Bausela (2003) “Reflexionar antes de la acción (planificar), durante la acción (opciones en la acción) y después de la acción (sobre los efectos de las acciones y posterior revisión de la acción planificada). Planificar de forma intencional acciones de mejora” (pág. 122). Se basa en la autorreflexión y construcción de una mejora del mismo investigador como de la practica educativa, desde el acercamiento y construcción de una relación con los niños y las niñas mediante las interacciones cercanas que permitan dar voz a esos cuerpo negados o silenciados por el egocentrismo adulto, desde un enfoque semioprático como estrategia o táctica para la deconstrucción de la hegemonía como lo dice Grosso (2017) para “devolver al pensamiento, y enfrenta a las ciencias sociales, a un reconocimiento dialógico más amplio de los lugares de enunciación y las interacciones discursivas” (pág. 87).

3.2 Construcción del método de investigación

3.2.1. Semiopraxis

La semiopraxis rompe con lo establecido en las estructuras metodológicas y la “lingüística” del lenguaje del discurso hegemónico que se centra en lo ideal y cognitivo-intelectual ocultando las relaciones vividas entre cuerpos. Como lo menciona Gosso (2007) la semiopraxis: “consiste en el estudio de las “prácticas discursivas” en la corporalidad irreductible e irrebasable de las relaciones sociales, dimensión oscura, silenciosa y fuertemente determinante de los procesos de reproducción y transformación social” (pág. 1).

La semiopraxis desde su sentido táctico en esta investigación reconoce las acciones y las interacciones de los cuerpos en el lugar que habitan, partiendo de la interacción intercultural que se da entre los participantes, adultos y niños y niñas. Entendiendo esta interacción como cultural puesto que en esta investigación se reconoce a la Infancia como una cultura y no como una etapa, partiendo de un trato respetuoso y de escucha como acercamiento sensible sin imposiciones ni poder de la adultez. Se plantea el reconocimiento de las experiencias vividas, acciones inesperadas que surgen en el lugar en el que habitan (en esta investigación en un habitat oscuro) que surgen en el momento razón por la cual se documenta las acciones y expresiones de los niños y niñas.

Según Grosso (2008) la semiopraxis “pone en primer plano y trae a la superficie social las relaciones entre los cuerpos acallados e invisibles de la enunciación” (pág. 234) que en esta investigación se refleja en la importancia de proyectar una imagen de infancia co-constructora y capaz de desenvolverse plenamente, que tiene sus formas de hacer pero que es violentada simbólicamente por el currículo y por el adultocentrismo. Es importante resaltar que la interacción ha permitido ponerse en los ojos del otro desde donde surge el acercamiento a la infancia(s) para construir una imagen de niño que guie la práctica educativa reinterpretando el currículo de Educación Inicial 2014 bajo la perspectiva del trabajo con/en la oscuridad. Se pretende revivir los momentos vividos y compartidos por lo que la documentación como acto estético de escucha se narrara en primera persona como reconocimiento de las relaciones y acto vivo de la experiencia investigativa, que den cuenta de las formas otras de hacer que tienen los niños y niñas en un ambiente estéticamente pensado para construir relaciones y acciones de juego.

3.2.2. Técnicas y herramientas de recolección de la información

3.2.2.1 Observación

La observación es interpretativa, permite maravillarnos por lo que hace el niño, pero también la constatación de eso que hace y cómo lo hace, la observación requiere atención y tiempo para observar con paciencia los acontecimientos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos, la observación con un sentido pedagógico permite reflexionar y buscar soluciones a la práctica.

La observación en la investigación permite la recogida de información de manera interactiva permite la obtención de percepciones de la realidad por lo que requiere la implicación del observador en los acontecimientos observados (Rekalde, Vizcarra, & Macazaga, 2014) para percibir los sucesos en el contexto y tiempo real.

Durante todos los ciclos de prácticas pre profesionales se realizado este proceso de observación con la intencionalidad de acercarnos a los contextos reales donde se desarrollan los centros educativos y los niños y niñas, esa observación ha despertado interés por la cultura infantil y por la concepción que se ha escuchado que la sociedad en este contexto inmediato tiene sobre infancia.

La observación permite la escucha para Malaguzzi “observar significa respetar y escuchar al niño de forma atenta, amorosa...sin caer en la trampa de realizar un análisis que busca encerrar al niño en tablas, estadios y niveles prefijados de desarrollo” (Hoyuelos, 2004, pág. 144). Que en ocasiones se cae en clasificaciones y etiquetaciones a los niños y niñas olvidando que cada uno es un ser único e irrepetible y no universal.

La observación por un lado tiene la intención de dejar huellas de los niños y las niñas, de dejar memorias de sus propias actuaciones por lo que surge la documentación, esta puede ser escrita, con videos, con gráficos o fotografías una documentación con significado, es decir una documentación narrativa como menciona Hoyuelos (1996) en la que se: “extrae los significados y los sentidos que para el niño tiene aquello que hace dentro de los procesos de creación infantil. Una creación constructiva que no se da por etapas evolutivas ni desarrollos actualizados” (pág. 9).

En esta investigación se escucha desde la observación puesto que “es un método de análisis de la realidad que se sirve de la contemplación atenta de los fenómenos, acciones, procesos, situaciones y dinamismo en su contexto habitual de desarrollo” (Hoyuelos & Riera, 2015, pág. 61). El observar es un proceso que se da de forma grupal o individual, esta es una actividad diaria que permite aprender y reflexionar los procesos que se desarrollan en los centros de inicial, en esta investigación la observación se realizó en el CEI UNAE durante las prácticas virtuales con niños de 3 a 6 años.

La observación pedagógica se llevó a cabo durante el proceso de intervención con los niños y niñas a través de las videoconferencias por ZOOM mientras jugábamos e interactuábamos cada participante en sus espacios tenues y entre nosotros. Esta observación se direcciono a las formas de hacer que tienen los niños en la oscuridad, que no se escucha de los niños y niñas y sus acciones de juego no para evaluar sus destrezas “sino por los matices adjetivados del sentido que para los niños puede tener aquello que están viviendo con pasión” (Hoyuelos & Cabanellas, 1996, pág. 9).

3.2.2.2. Documentación pedagógica

La documentación pedagógica¹⁵ es un elemento que los docentes debemos tener incorporado en nuestro quehacer educativo pues permite registrar lo que los niños y las niñas hacen, aprenden y descubren, refiriéndonos a, Dahlberg, Moss, y Pence (2005):

La «documentación pedagógica» es, en cuanto contenido, un material que registra lo que los niños dicen y hacen (el trabajo de los niños) y el modo en que el pedagogo se relaciona con ellos y con su trabajo. Este material puede ser producido de muchas maneras y puede adoptar múltiples formas: por ejemplo, apuntes manuscritos de lo que se dice y se hace, grabaciones de audio o de vídeo, fotografías, o, incluso, el propio trabajo de los pequeños y las pequeñas. Este material de forma concreta al trabajo pedagógico y lo hacen visible (o audible), y, por lo tanto, es un ingrediente importante de procesos de documentación pedagógica. (pág. 235)

Es una forma de acercamiento desde el rol docente a la escucha infantil a esos cuerpos que sin la necesidad de decir algo ya nos están expresando mucho y esta herramienta debe ser concebida como “reflexión sobre la práctica pedagógica y como medio para la construcción de una relación ética con nosotros mismos, con el Otro, y con el mundo” (Moss, Dahlberg, & Pence, 2005). Para ir mejorando cada día nuestra práctica en cuento a planificación, organización de espacios y evaluación, escuchando los intereses de los niños y niñas y mediando con lo que solicita el currículo.

La documentación pedagógica “no se trata de cualquier texto escrito, sino de un texto narrativo que posibilite una visualización” de la imagen que queremos proyectar de los niños y niñas mediante “la fotografía, el video, grabación y las producciones infantiles que toman fuerza y buscan evidenciar los detalles con claridad y nitidez” (Vilanova, 2018), para poner en evidencia esa imagen de infancia la cual debe ser vista por sus otras maneras de conocer y hacer, estar con niños propone un trabajo de interacciones permanentes y transportaciones a diferentes espacios cuando hablamos, les escuchamos y observamos.

¹⁵ En esta investigación se prioriza la fotografía por lo que se ha pedido el consentimiento verbal de los representantes de los niños para su presentación en este informe. Los que reposan en archivo digital de los investigadores y que por razones de presentación del trabajo no se adjunta a este documento.

Por ello, hay que tomar en cuenta que la documentación pedagógica captura instantes que vivirán en un recuerdo y una fotografía que rendirán cuenta de la cultura infantil, como señala Hoyuelos (2006):

La documentación para Malaguzzi supone la recogida sistemática de los procesos educativos (a través de diapositivas, fotografías como paneles, videos, palabras de los niños, productos gráficos). Es una especie de testimonio (visual, audiovisual o escrito) que da identidad y espesor cultural a la propia escuela y a quienes la habitan. Los documentos son las pruebas (testimonios documentales) que hacen respetable el trabajo con los niños y lo dignifican, dándole memoria y consistencia histórica. (pág. 198)

La documentación como menciona Rinaldi (2001) “se ve como una escucha visible, como la construcción de rastros (a través de notas, diapositivas, videos, etc.) que no solo dan testimonio de los caminos y procesos de aprendizaje de los niños, sino que los hacen porque son visibles” (pág. 83). Permitiendo visibilizar las acciones de los niños y las niñas, dando significado y sentido a las relaciones que se dan en la escuela porque permite reflexionar y modificar la relación del aprendizaje-enseñanza, en este proyecto la documentación lo haremos mediante la fotografía.

3.2.2.3. Narratividad

En el afán de expresar y compartir lo observado como un relato estético, que provoque sensaciones desde la reflexión de la imagen de niño y niña que se va construyendo en esta investigación como lo menciona Hoyuelos (2007) “a través de la narración, la escuela genera su propia historia cotidiana y significativa, lejos del lenguaje técnico oficial. Desvela su propia biografía y las de los protagonistas que crean historias, relatos y vicisitudes dignos de ser contados” (pág. 2).

En este caso la fotografía y el relato como medio de narración que da cuenta de lo acontecido como camino hacia la construcción de conocimiento a partir de las acciones realizadas por los niños, niñas y practicantes mediante la narratividad de las mismas de manera minuciosa y detallada, en la cual ellos son protagonistas reconocibles y valorados. La narración se encuentra ligada a la documentación según Malaguzzi citado en Hoyuelos (2006) es una “estrategia ética

para dar voz al niño, a la infancia y para devolver una imagen pública a la ciudad” (pág. 197) que sea repensada en coherencia al reconocimiento de la infancia como cultura.

3.3. Contexto de prácticas

El centro de Educación Inicial e Innovación anexo a la UNAE está ubicado en la provincia de Cañar, cantón Azogues, parroquia Javier Loyola, atiende a niños de 3 a 6 años, su modelo pedagógico abarca distintas pedagogías y enfoques educativos tanto nacionales como internacionales. Cuenta con una jornada diaria que incluye horas especiales y ambientes de aprendizaje en los cuales se trabaja 50 minutos diarios de acuerdo a la elección de los niños y niñas. Los ambientes de aprendizaje con los que cuenta el centro son: Expresión Oral y Corporal, Lógica-mente, Psicomotricidad, Ñukanchik Wasi, Aula oscura Asombrados además de un atelier.

A razón de la pandemia las actividades pedagógicas se trasladaron a la modalidad online por lo que en este proyecto se intentó acercar a los niños y niñas a un espacio con el que ya contaban en el centro, pero ahora a su casa para mantener cierta relación con el modo de trabajo que realizaban en los ambientes de aprendizaje en su institución.

Se trabajó con 26 niños y niñas, 14 de primero de básica, 6 del aula inicial 2 y 6 del aula inicial 1, además se contó con el apoyo de dos docentes quienes trabajan como pareja pedagógica en el centro.

3.4. Fases de la IAC: Elementos y reflexiones para la propuesta pedagógica.

3.4.1. Primera fase práctica

3.4.1.1. Diseño de las sesiones de trabajo

El diseño de las sesiones de trabajo con los padres, docentes, niños y niñas se realizó mediante la presentación oral de la propuesta de intervención primero a la directora del CEI UNAE, luego se socializó con los docentes y acordó la distribución de los niños de acuerdo a posibilidades de conexión (internet en casa), por lo que nos asignaron 27 niños y niñas de 3 a 6 años, por cuestiones de tiempo de los padres de familia se estableció el horario de conexión para los encuentros por ZOOM a partir de las 6:00pm puesto que al estar en confinamiento por la pandemia el toque de queda iniciaba a las 2:00pm y los padres salían en la mañana a realizar sus actividades.

Los docentes eran los acompañantes en cada encuentro y apoyaban en la comunicación con padres, se estableció un canal de comunicación por WhatsApp con padres de familia, docentes y practicantes, por este medio se envió una carta de presentación del proyecto e invitación para participar en el mismo dirigido a los padres, niños y niñas.

Al grupo de 27 niños y niñas se dividió en 4 grupos pequeños de 6 participantes y 1 de 7 con la finalidad de observar minuciosamente y con atención sus acciones además de dedicar tiempo a la escucha de sus intereses. Con cada grupo la conexión era de 40 minutos pasando 1 día, dos conexiones a la semana con cada uno.

3.4.1.2. Registro, sistematización y seguimiento de las sesiones

El registro de las sesiones se llevó mediante los diarios de campo, videos de los encuentros por ZOOM, reflexiones entre la pareja practicante y la matriz de sistematización de experiencias.

Las anotaciones de los diarios de campo guiaron la construcción de la sistematización, los videos permitían recoger observaciones sobre los intereses de los niños para plantear las siguientes actividades. Las actividades iban en de acuerdo a lo que iba surgiendo en la anterior.

La documentación se dio por parte de los practicantes, pero también por parte de los padres o acompañantes de los niños.

3.4.1.3. Registro de los resultados de la propuesta

La propuesta se dirigió a la construcción de un ambiente tenue en cada hogar por la modalidad de enseñanza (homeschooling) el diseño estéticamente trabajado con los padres de familia, se orientó el diseño mediante dos dibujos como ejemplos de construir sus espacios oscuros pero los padres utilizaron su creatividad y mobiliario disponible para construirlos. Los diseños sugeridos eran una mesa cubierta con telas y un tipi casero echo con palos y telas algunos padres lo acogieron y otros lo hicieron bajo las gradas, en cunas de bebes, casa de perro y cartones de electrodomésticos.

La propuesta estaba dirigida a 27 niños, pero trabajamos con 25 los 2 niños no podían conectarse por disposición de tiempo, y tampoco participaron en ninguna de las actividades realizadas, ni se comunicaron por el chat de WhatsApp. Durante la ejecución de las actividades

iban surgiendo cambios que partían de las necesidades de los niños y niñas la inicio los niños durante los primeros encuentros estaban acompañados por un adulto en el tercer encuentro ya no solo les conectaban el dispositivo para la reunión y les dejaban solitos interactuar con nosotros obviamente las actividades tampoco requerían de la presencia de un adulto.

Al inicio cada niño y niña tenía su “cuarto oscuro” específico donde realizábamos las actividades, pero se empezó a necesitar más espacio o eso pudimos percibir por parte de los niños puesto que ya no usaban los espacios construidos únicamente, sino que acondicionaron todo un cuarto para trabajar, al momento de los encuentros cerraban las cortinas, apagaban las luces, cerraban la puerta, se ubicaban en un espacio libre de objetos y que estuviera una pared cerca, los niños y las niñas habían solitos diseñado o pensado su espacio de forma funcional para ellos. Se apropiaron de su espacio pues en el tenían algunas cosas de ellos que querían que este ahí.

Las actividades al inicio empezamos a encaminarlas hacia una destreza del currículo, pero al realizar se salía, iba más allá, pasaba el límite que establecía la destreza así que dejamos el currículo porque creíamos y veíamos la capacidad de los niños para hacer, las actividades se prestaban para que cada niño y niña haga a su manera y de manera autónoma, desde el inicio de las actividades demostraron curiosidad e inclinación por los cuentos, sombras con: manos, cuerpo, siluetas y objetos de su hogar, exploración con materiales.

Los cuentos o más bien narraciones surgían de la creatividad y vivencia que cada niño y niña tenía cada uno inventaba las historias en ese momento y compartía con todos sus compañeros, otras veces nosotros narrábamos el cuento y ellos dibujaban lo que les gustaba o realizaban sombras de las acciones o personajes utilizando su cuerpo y realizando sonidos que acompañaban las representaciones.

Las actividades iban surgiendo de los intereses de los niños y las niñas al escucharles con todos los sentidos podíamos percibir señales de disfrute en ellos al realizar alguna acción y eso nos servía para preparar la siguiente actividad de manera que responda a sus gustos. Escuchar ha permitido acercarnos a la infancia para respetar su cultura para construir y fortalecer la imagen de niño que tenemos y para adentrarnos en el currículo de Educación Inicial para reinterpretarlo desde otra perspectiva, desde una mirada de trabajo en un ambiente oscuro e infancia(S).

Al finalizar nuestros encuentros se habló con los padres, niños y niñas y estaban contentos de haber formado parte del proyecto porque entre todo el caos que estamos viviendo por la pandemia los niños tenían un espacio de escucha, aprendizaje y exploración tenían algo nuevo y se dieron cuenta o reconocieron las capacidades que tenían sus hijos e hijas. Muchos niños y niñas sintieron pertenencia al espacio oscuro porque al fin se sintieron identificados con lo que les gustaba hacer y a su vez les permitía construir sus aprendizajes, fueron algunos de los comentarios de padres de familia, otro comentario fue que los padres están contentos que se esté cambiando la manera de enseñar en educación inicial y que haya docentes preocupados y comprometidos con la infancia pero también fue triste porque tal vez en el año escolar venidero no se brinde esas experiencias a los niños y niñas.

En general en el contexto de pandemia el proceso de enseñanza-aprendizaje se llevó a la casa a través de láminas y de una guía emitida por el ministerio de educación que en su mayoría requería la supervisión de un adulto para ejecutar las actividades, podemos ver que los niños y las niñas pueden ser muy autónomos cuando se cambia la interpretación de enseñanza, currículo y aprendizaje. Cuando los padres pueden ser partícipes de los procesos de sus hijos se maravillan con sus potencialidades que rompen lo establecido se cambia la perspectiva que tienen de sus niños y niñas.

3.4.2. Segunda fase: Análisis de la Práctica a partir de lo que se escucha, se silencia, se potencia para la construcción de imagen de niño.

3.4.2.1. Diseño de las sesiones de trabajo

Para esta etapa primero se escuchó las necesidades de los padres por lo de la hora disponible para las conexiones, se silenció a los niños y niñas que lamentablemente no contaban con servicio de internet por lo que no se les brindó las mismas experiencias que a los otros niños y niñas. Partimos con una incertidumbre en los padres porque no se convencían que funcione el trabajo en un ambiente tenue o no le daban importancia. Se sintieron incómodos cuando se solicitó construir los espacios, aunque los niños tenían una expresión de alegría e ilusión, nuestra interpretación por esas actitudes y por otras que veníamos viendo en ciclos anteriores es que no le dan importancia a la educación Inicial. Nos preguntaron si vamos a mandar a realizar tareas en casa suponemos que eso refleja el trabajo que se venía desarrollando a partir del confinamiento.

3.4.2.2. Registro, sistematización y seguimiento de las sesiones

Se escucha a los niños no solo cuando hablan sino cuando realizan algún gesto en su rostro, al inicio había interferencia por los padres en los encuentros eso limitaba a los niños y niñas porque moldeaban o intentaban controlarlos algo que interfería en nuestra investigación porque nosotros queríamos escucharlos desde su espontaneidad, los niños sentían esa relación de poder que ejercían sus padres y se quedaban quietos o callados. Por otro lado, en los relatos cuando los padres acompañaban no veían la capacidad que tenían los niños y ellos les dictaban el cuento para que los niños lo repitan eso reflejaba una imagen de niño incapaz.

Las educadoras constantemente nos decían que tenemos que controlar la participación, mantener apagados los micrófonos de los niños y solo encender a quien le nombremos que participe, para nosotros era silenciarles y establecer una relación de poder por lo que explicábamos que no hacía falta puesto que sin necesidad de hacer eso se mantenía “orden” si uno estaba hablando todos escuchaban y fluían muy bien los diálogos entre todos sin esa necesidad de imponer. Por un lado, se dice eso y por otro se trata con palabras muy amorosas a los niños para nosotros eso es infantilizar puesto que son niños capaces de mantener diálogos y desenvolverse bien.

Durante los encuentros manteníamos diálogos con los niños como si estuviésemos hablando con otro adulto y todo fluía muy bien, no encontramos por qué en los centros se infantiliza a los niños, porque solo tratarle de “mi amorcito”, “mi chiquito” o no utilizar algunas palabras porque “ellos son chiquitos y no entienden” o decir que a ellos les gusta “cosas alegres porque son niños” (hablarles con exaltación), desde nuestra perspectiva no todos los niños y niñas son iguales, no porque eres niño siempre te gusta que te hablen en tono de exaltación, no solo tienen el sentimiento de felicidad, si analizamos esas palabras o actitudes podemos darnos cuenta que refleja una imagen de niño inferior, con desconocimiento, incompleto.

Su aprendizaje se centra en lo que dice el currículo y las destrezas, se planifica para el cumplimiento de esa destreza y se limita a la expresividad puesto que todos tienen que hacer lo mismo no solo el resultado sino el proceso, actividades cerradas que no permiten las formas de hacer que tienen los niños y niñas la justificación es que deben hacerlo así, lo que demuestra una escucha al currículo y no a los niños y niñas, hay actividades que a los niños y niñas no les gusta

y no desean hacerlo con convencimiento de la docente terminan haciendo no por gusto sino por obligación porque aunque pareciera que se escucha en realidad solamente se oye.

3.4.2.3 Registro de los resultados de la propuesta

En cuanto a la construcción de los ambientes tenues en cada casa podemos ver una imagen de niño capaz, con un pensamiento complejo que direcciono su diseño pensando en la funcionalidad y necesidad, de manera autónoma sin que nadie se lo pidiera. La oscuridad, aunque parezca contradictorio porque usualmente le tienen miedo o los adultos asumimos que tienen miedo, logran conectarse con ella y experimentar sacando sus formas de saber y hacer que tienen.

Los cuentos reflejan las experiencias de los niños y niñas, sus gustos, sus conocimientos su creatividad nos refleja una imagen de niño co-constructor, capaz de expresarse e inventar una historia y no solo capaz de repetir algo. Sus relatos inventados tienen un principio, un desarrollo y un final que nuevamente nos presentan a un niño muy capaz.

Las acciones de juego con las sombras reflejan un niño con dominio corporal, con coordinación entre la linterna y sus movimientos, un niño imaginativo capaz de realizar con sus manos la sombra de un animal y no es que lo han conseguido porque les hemos dicho como lo hagan, lo han hecho porque son capaces, porque no están vacíos, si puede sonar extraño estos comentarios que hemos podido ver y escuchar en esta propuesta, pero también hay que pensar cuantas veces dejamos SER y HACER a los niños. Tal vez no hemos visto porque no hemos generado espacios de escucha, observación y documentación.

Durante el desarrollo de la propuesta se ha insistido a los padres en que tomen una foto de los niños cuando estén jugando el ambiente tenue o graben un video de algo que les llame la atención y lo han tomado como evidencia del trabajo o evaluación, para nosotros una fotografía es dejar huella de las acciones que hacen los niños, es permitirnos asombrarnos con las acciones de los niños.

El currículo proyecta la imagen de un niño inmaduro que necesita cumplir ciertas destrezas para prepararse para el siguiente año escolar, un niño con un límite que va de acuerdo a la edad, el currículo si bien es de ayuda para los docentes se genera violencia simbólica.

En esta pandemia con la propuesta hemos escuchado los intereses de los niños y niñas, sus sentimientos y gustos, modificado en algo la imagen que los padres tenían de sus hijos, y el sentido de SER docente y rol de investigador porque hemos vivido la investigación y contextualizado a la infancia.

3.4.2.4. Revisión documental del Currículo de Educación Inicial 2014.

En este punto analizaremos como se interpreta el currículo en los centros educativos donde hemos realizado prácticas pre profesionales a lo largo de nuestra formación. En general el currículo es una camisa de fuerza que tiene la misma perspectiva de interpretación en la mayoría de centros a excepción del CEI UNAE que tiene un modelo pedagógico innovador.

CIBV Paraíso 5 (1ro, 2do y 3er ciclo): no se hacían actividades con los niños, se planificaba por cumplir con requisitos, pero esas planificaciones no se ejecutaban, se planificaba una vez al mes, pero en realidad la docente no propiciaba el aprendizaje de los niños y niñas más que un centro de desarrollo era una guardería, la jornada diaria era: ingreso, desayuno, ir a la sala ver una película, refrigerio, patio, aseo personal pero lo realizaba la educadora a cada niño y el resto esperaba, almuerzo(algunos niños ya se iban), ir a la sala a dormir, refrigerio y salida.

En cuanto a otro punto que establece el currículo los ambientes o rincones de aprendizaje se organizan sin intencionalidad, literalmente los rincones están ubicados en un rincón pegado el nombre y sin objetos porque los niños desordenan.

La metodología juego trabajo o experiencia de aprendizaje no se realiza pues dicen que son muy pequeños y no hay como hacer mucho con ellos y no buscaban estrategias para realizar actividades con los niños.

CIBV Paraíso 4 (4to ciclo): hacían 1 actividad a la semana, una actividad sencilla en centrada en láminas, los rincones de aprendizaje estaban organizados y contaban con material, pero no se permitía que los niños lo utilicen porque desordenaban. No se utilizaban estrategias de enseñanza.

Miguel Merchán (5to ciclo): las actividades las realizaban en láminas de trabajo y en limitadas ocasiones utilizaban los rincones de aprendizaje sin una intencionalidad, les dejaban que utilicen cuando las educadoras tenían alguna reunión como entretenimiento.

Manuelita Cañizares (6to ciclo): las actividades las realizaban únicamente en hojas de trabajo o laminas, tenían rincones de aprendizaje en un aula, pero no estaban adecuadamente organizados, estaban con polvo y algunos materiales en mal estado porque no los usaban tenían solo por cumplir con el currículo. No utilizaban estrategias variadas el fin de las actividades era cumplir la destreza como dice el currículo y todo el tiempo pasaban sentados a excepción de la hora del recreo.

CEI UNAE (7mo ciclo): las docentes de aula daban la bienvenida y trabajaban las destrezas del currículo, los docentes de horas especiales realizaban actividades muy variadas y diferentes no se centraban en el currículo sino en el proyecto mensual y modelo pedagógico que maneja el centro, tenían ambientes de aprendizaje variados entre ellos destacaban, Ñukanchik-Wasi que trabajaba la pedagogía Waldorf, atelier con la pedagogía de Reggio Emilia, la Chacra los ambientes se trabajaban todos los días 50 minutos por elección de los intereses de los niños y niñas.

María Montessori (8vo ciclo): las actividades centradas en hojas de trabajo o laminas estructuradas donde los niños tenían que hacer lo mismo, mismas órdenes, mismos pasos, mismo proceso. Contaban con ambientes de aprendizaje y rotaban 1 cada día, pero no usaban el ambiente simplemente se cambiaban de aula y se trasladaba las hojas de trabajo de un lugar a otro. Por lo que no se utilizaban estrategias variadas ni metodología juego-trabajo, las experiencias de aprendizaje consistían en ir al salón de audiovisuales y ver videos de la temática a trabajar en la semana, era por cumplir puesto que íbamos 5 aulas de 30 niños y niñas juntos.

CEI UNAE (investigación): por parte de los educadores los encuentros sincrónicos se realizaban 1 vez cada 15 días para realizar juegos con los niños, las actividades estaban regidas por la guía de actividades del plan Covid-19 al inicio y luego se trabajó destrezas del currículo, las actividades/planificaciones se enviaban a casa para que niños, niñas y padres las realicen se escogieron las que se prestaban para trabajar de manera dinámica.



3.3.3. Tercera fase: Interpretativa

En esta fase narraremos la vivencia de ESTAR con los niños y niñas y ser espectadores de sus formas de hacer en sus “cuartos oscuros” así lo llamaron los niños y niñas al espacio que se construyó.

3.4.3.1 Sombras con manos y cuerpo.

Esto lo hacían en un momento de experimentación pues era el primer encuentro en sus cuartos oscuros y se inclinaron por hacer sombras con sus manos, nos llamó la atención que hacían la misma sombra desde sus maneras de hacer y entre ellos conversaban las acciones que cada pájaro hacía, las sombras al igual que el diálogo fluía con tanta naturalidad cosa que solo sucede cuando los niños están en el recreo.



Figura 1: Josué haciendo sombras con sus manos. Archivo de la investigación.

Es Josue en uno de los primeros encuentros, nos dice que está haciendo la sombra de un pájaro, nos damos cuenta que su atención y mirada se centra en sus manos y la sombra que proyecta para ir coordinando los movimientos.



Figura 2: Rafael haciendo la sombra de un pájaro en interacción con Josué. Archivo de la investigación.

Al escuchar que Josue hace un pájaro Rafael tambien lo intenta, nos dice voy hacer un pájaro y su atencion y mirada se centra en la sombra que esta proyectando y va modificando sus movimientos de dedos mientras sigue mirando como va quedando la sombra.



*Figura 3:*Valentina jugando con sus manos. Archivo de la investigación.

Valentina realiza la sombra de una paloma y su mirada se centra en la sombra que proyecta en la pared. Hace sus movimientos para que la paloma vuele, pero siempre concentrada a la sombra.



Figura 4: observando a la pantalla. Archivo de la investigación.

Es Karly realiza la sombra de un condor, dirige su mirada a la pantalla como si fuera un espejo para mirar como se ve su sombra, como empezaron con aves Karly lo mantuvo pero no siguió a sus compañeros ella realizó un condor que volaba.



Figura 5: Concentración en lo que hace el otro. Archivo de la investigación.

Es Valentina mientras sus compañeros hacen las sombras ella los mira con mucha atención, disfruta ver lo que están haciendo, está mirando a su pantalla.

Fue el primer grupo de niños y niñas ellos se centraron en las aves y cada uno hizo una diferente, la idea de hacer un pájaro surgió de Josue y luego cada uno iba realizando las sombras pero el tema común fueron las aves, un tema que surgió de sus intereses y que sin la necesidad de

establecer que todos hicieron alguna ave ellos y ellas sin explicitarlo demostraron que se centraron en una misma tematica y con estrategias distintas para jugar con la sombra.

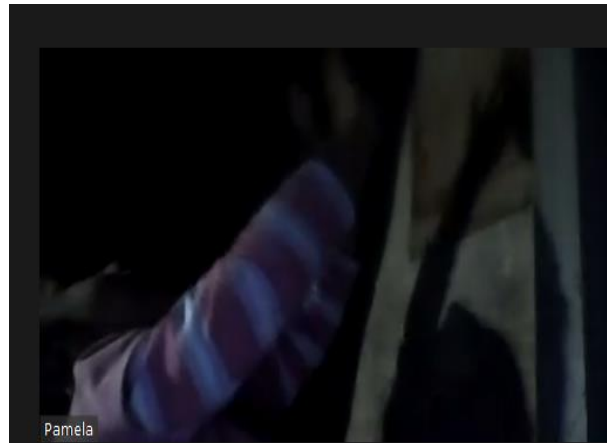


Figura 6: Cordinación de su cuerpo. Archivo de la investigación.

Es Pamela, está realizando la sombra de un lobo y está utilizando todo su cuerpo, extiende sus brazos mientras mira su propia sombra que se proyecta en la pared.



Figura 7: Secuencia de un proceso de construcción. Archivo de la investigación.

Después se pone de lado he intenta hacer el aullido de un lobo como quiere proyectar la sombra de lobo se pone de frente a la cámara y de perfil a la sombra y empieza a aullar alzando su cabeza tal y como lo hace un lobo.



Figura 8: Exploración con la luz. Archivo de la investigación.

Es Megan está jugando con sus manos y la luz, aleja y acerca sus manos a la luz mientras mira como su sombra se mueve lo hace por un momento y luego nos dice que su mariposa está volando y sigue jugando, pero ahora nos dice que su “butterfly” vuela muy rápido mientras acelera los movimientos.



Figura 9: Conjugación de los aprendizajes. Archivo de la investigación.

Es Gia está haciendo la sombra de una araña, en sus palabras una “spider” que camina mientras mueve sus dedos, ella fija su mirada a la sombra y empieza a jugar con el movimiento de sus dedos para hacer que la araña realice una acción.

Megan y Gia se direccionaron a jugar haciendo sombras de insectos que realizaban acciones, nos sorprendimos cuando empezaron a identificarlos en inglés.



Figura 10: exploración con la luz. Archivo de la investigación.

Es Martina nos dice que es la sombra de una manito, aleja y acerca a la luz y se va sorprendiendo con lo que pasa lo decimos por sus expresiones de “ohohoh”, lo relaciona con dimensiones pues nos dice que es una mano gigante y ahora una mano chiquita mientras va jugando con la luz.

3.4.3.1. Sombras con siluetas y relatos de cuentos

En encuentros anteriores algunos niños y niñas habían realizado siluetas e incorporado al cuarto oscuro así que propusimos que todos realicemos siluetas, era una por cada niño y niña tenían que escoger la que más les gustaba y hacerla, resulta que realizaron todas las siluetas eran 5 e incluso unas más que les gustaba a ellos. El día que presentamos las siluetas nos sorprendieron algunos niños y niñas las dibujaron y otros imprimieron, unos las hicieron en fomix brillante, unos las pintaron con acuearelas, algunos las hicieron en tamaños grandes y otros pequeñas. Nos dejó una vez más claro que cada niño y niña tiene “cien lenguajes” para expresarse porque no o hicieron por hacer cuando nos narraban historias utilizando esas siluetas nos dimos cuenta que tras esa expresión en la silueta había una razón de fondo, razones que al escucharlas nos hacen pensar en las capacidades que tienen los niños y niñas y que son inferorizados.



Figura 11: ubicación de las manos. Archivo de la investigación.

Es Josué su cuento es de un “caracol que camina lento y se encuentra con sus amigos otros animalitos, peor él quería encontrarse con su amigo perro así que se sube en un árbol para alcanzar a mirarlo”, mientras narra su historia coordina sus manos para proyectar las sombras en escenas y cómo podemos ver la mano que sostiene la silueta de árbol está ubicada en una posición que proyecta la sombra del árbol más grande que la del perro.

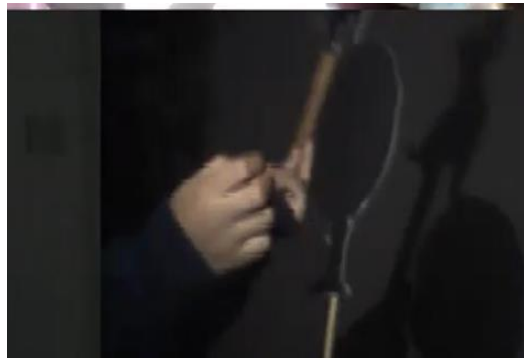


Figura 12: organización de escenas. Archivo de la investigación.

Es Rafael y su cuento trata de un “lobo que tenía hambre y se comió un gato, le persiguió a un caracol para comérselo también” su narración la acompañada por sonidos de los animales, en la foto se visualiza la sombra de un “lobo que se subió en un árbol a mirar la luna y aullar”. Es impresionante su capacidad de creatividad y como coordina la ubicación de sus manos para proyectar la sombra de la escena.



Figura 13: orden de participación. Archivo de la investigación.

Es Karly su cuento es de “un gatito que pasaba durmiendo, y tenía un amigo perro, a quien siempre le seguía, salían a pasear y jugar” ella utiliza sus dos manos y en esa escena están paseando durante toda su narración su atención se centra a la sombra para representar lo que está diciendo.

Josué, Rafael y Karly narraron el cuento con el perro en común, los tres representaban el cuento en escenas.



Figura 14: direcciones. Archivo de la investigación.

Milan narro el cuento de un perro que se llama “Tobi” y tenía hambre estaba caminando en un bosque y se encontró con una casa de comidita entonces se la comió toda” cuando dice que estaba caminando movía el perro de un lado a otro y le daba la vuelta como cambio de

dirección.



Figura 15: representaciones. Archivo de la investigación.

Alicia narro su cuento de un “gato Missi, que estaba comiendo muchos ratones, comida y fruta porque tenía hambre” mientras narra su cuento mira su silueta y realiza pequeños movimientos como representando las acciones de comer. Solo utilizo la silueta del gato, aunque tenía más siluetas.



Figura 16: relación del cuento con su mascota. Archivo de la investigación.

Es Anahí y su cuento es de un “gato llamado Paco que vive en casa y le da de comer, es grande y le quiere mucho” ella realizo una silueta grande de un gato y lo pinto con acuarelas. Ella mientras narra mira solamente a la pantalla.



Figura 17: representación. Archivo de la investigación

Es Pamela narra un cuento de un “caracol que se llamaba Jarito, el caracolito caminaba y caminaba” en lugar de silueta utilizo un caracol para representarlo juega con su silueta y cambia la voz mientras relata lo que hace el caracol.

Milán, Alicia, Anahí y Pamela utilizan un solo animalito y la narración se centra en acciones que realiza ese animalito además que le pusieron nombre.

3.4.3.2. Cuento dibujado.

Esta actividad surge porque los niños y niñas después de haber narrado ellos los cuentos nos pidieron que les contemos nosotros uno, pero también nos dijeron que les gusta dibujar así que unimos los dos intereses de los niños. Les contamos el cuento “los amigos de la noche” y les dijimos que dibujen algo que les llamara la atención del cuento que iban a escuchar. Algunos niños y niñas lo realizaban mientras escuchaban la narración y otros cuando terminábamos de narrar. Y luego con sus dibujos debían contarnos un cuento todos los relatos fueron distintos al cuento original, lo leían de acuerdo a sus dibujos.



Figura 18: sensaciones. Archivo de la Investigación.

En una parte del cuento donde se dice que “la luna y las estrellas bailaban en la noche” Karly empieza a moverse y sonríe representando la acción de baile, transmite sensación de disfrute que nos emociona y contagia.

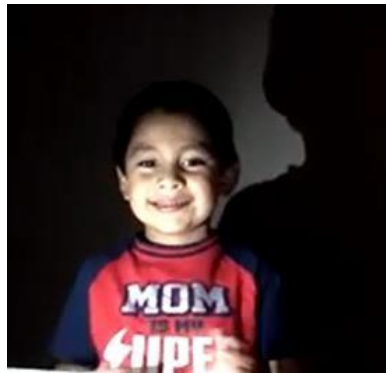


Figura 19: sensaciones. Archivo de la investigación.

La expresión de Josué al comentar sobre el cuento, estaba muy serio y hasta pensamos que estaba aburrido, pero cuando comento del cuento pronto en su rostro genero una sonrisa.



Figura 20: dibujando según sus gustos. Archivo de la investigación.

Es el dibujo de Karly lo describe “yo hice un niño, dibujé unas estrellitas, una luna y una linterna y las luciérnagas” al ir describiendo su tono de voz respecto a lo que le gusta va cambiando.



Figura 21: dibujo lo que me gusta. Archivo de la investigación.

El dibujo de Rafael dibujo “un niño con una linterna y papá Noel con sus caballos”.



Figura 22: dibujando a Thomas. Archivo de la investigación.

Es el dibujo de Pamela “dibujo Thomas, la luna, al sol y las estrellas.

3.4.3.3. Exploración de objetos.

Los niños querían jugar al rey manda y tenían curiosidad por llevar al cuarto oscuro objetos del hogar en ocasiones veíamos que tenían cedazos y tubos de papel así que jugamos al capitán manda y recolectamos algunos objetos para que experimenten. La exploración termino en construcción y proyección de esa sombra.



Figura 23: con el cernidor. Archivo de la investigación.

Es Roberto y está construyendo una “persona” la cabeza es el cedazo y la botella el cuerpo.



Figura 24: cernidor visto con otros ojos. Archivo de la investigación.

Es Julián y está haciendo un asombra con el cernidor, dice que parece un burrito por sus orejas.



Figura 25: pensamiento complejo. Archivo obtenido de la madre del niño.

Es la construcción y sombra de Roberto nos comenta que hizo la sombra de una botella de perfume.



Figura 26: construyendo. Archivo de la investigación.

Es la construcción de Martina, está haciendo una torre ubica los objetos con mucho cuidado para que no se caigan, y mira cómo se va formando la sombra a la vez que va añadiendo objetos.

3.4.3.4. Sombra del objeto preferido.



Figura 27: Mi cuento dibujado. Archivo obtenido de la madre de la niña.

Es Brithany y nos relata un cuento con la sombra de su objeto preferido que es una pelota, ella ha dibujado su cuento, mientras va narrando no quita su mirada del dibujo e incorpora a su dibujo la sombra de una pelota que forma parte de la narración.



Figura 28: complejizando. Archivo obtenido de la madre del niño.

Es Roberto y nos narra un cuento de dos amigos payasos Paco y Beto que son las baquetas él hace voces distintas cuando actúa uno u otro payaso, las baquetas son su objeto preferido con ellas realiza muchas cosas toca, son personajes de cuentos y realiza sombras.

3.4.3.4. Situaciones que sucedieron.



Figura 29: mis amigos en mi espacio. Archivo de la investigación.

Megan nos cuenta que ha realizado una silueta de borrego, le ha puesto algodón y también nos presentó el peluche que se le ve poco es el señor conejo, nos dice que nos presenta porque es son sus amigos y con ellos cuenta cuentos.



Figura 30: explorando con la pantalla. Archivo de la investigación.

Martina, Anahí, Karly y Milán haciendo muecas mientras se miran en su pantalla, creemos que lo hacían cuando se conectaba desde el celular y solo podían verse a sí mismos por lo que jugaban con su rostro, son fotos de días distintos ninguno coincidió en el mismo día ni grupo.



Figura 31: contrastes. Archivo de la investigación.

Es Julián y a invitado a su primo Gabriel a jugar en el cuarto oscuro mientras estaban dentro todo fluía bien pero cuando salieron Gabriel se escondía tapándose con una colcha.



Figura 32: explorando la luz. Archivo de la investigación.

Son Valentina, Thiago y Milan nos contaron que han estado buscando objetos para el cuarto oscuro, objetos con luces de colores porque les gusta la luz y se emocionan cuando se miran en la pantalla y ven como se ven sus rostros con el cambio de luz.

3.4.4. Cuarta fase: Semiopraxis e Infancias(S)

“*Asombrados*” buscó generar una escucha a esas “formas otras” de hacer y crear de la infancia, en pequeños espacios donde niños y niñas se conecten con sus maneras de hacer y pensar, poco escuchadas y por lo tanto poco valoradas por la cultura adulta y que, en este caso, se despierta

directamente bajo asombro en sus padres a través de un trabajo al estilo “homeschooling” (Illich, 1970; Stern, 2009)¹⁶

ESTAR con los niños y niñas nos lleva complejizar nuestro pensamiento, sus acciones nos sorprenden porque rebasan los límites de lo preestablecido de un niño que tiene que superar etapa de la infancia y llegar al ideal ser adulto. Al realizar esta investigación hemos visto y escuchado cosas sorprendentes que no veíamos que los niños hicieran en sus centros educativos porque no se propiciaba momentos en los cuales ellos actúen con libertad, autonomía y según sus intereses.

Durante la propuesta iban surgiendo cosas que nos reflejaban lo alejados que estábamos de la infancia(S) como cultura. En un inicio la propuesta estaba direccionada al trabajo en el cuarto oscuro con materiales que permitan el desarrollo de destrezas que establece el currículo de educación Inicial 2014, pero surgieron algunas derivas en ese transitar, por un lado, no hacía falta material didáctico lo más importante eran los niños, niñas y la oscuridad y todo fluía, la creatividad de los niños y niñas, pero también la nuestra, el aprendizaje fue mutuo.

Nos sentimos plenos porque como docentes disfrutamos lo que hacíamos al igual que los niños y las niñas, trabajar en un ambiente oscuro que rompía con los esquemas o ciertos prejuicios del temor a la oscuridad y de lo colorido que es todo en los centros educativos ya hacia la diferencia, teníamos otro modo de acercamiento a la infancia por ende generaba otras relaciones, respetuosas y sin ejercer poder. Iniciamos construyendo un espacio pequeño para hacer el cuarto oscuro, pero termino siendo en realidad toda una habitación, eso no fue propuesto por nosotros surgió de los niños simplemente se apropiaron del espacio.

Queríamos trabajar las destrezas del currículo y lo hicimos de manera indirecta porque al inicio las escogimos recordamos que las del ámbito de expresión y comprensión del lenguaje estaban muy limitantes, el caso de “Expresarse utilizando oraciones cortas en las que puede omitir o usar incorrectamente algunas palabras” (MINEDUC, 2014, pág. 37). Se mantenían diálogos fluidos y largos, creo que ponerla es subestimar la capacidad de los niños otra destreza “Relatar cuentos, narrados por el adulto, manteniendo la secuencia, sin la ayuda del paratexto” (MINEDUC, 2014, pág. 37). Por qué hacer que repitan cuando ellos pueden crear sus propios relatos por qué

¹⁶ Hemos señalado a (Illich, 2011) como iniciador del movimiento estudiar en casa (homeschooling) desde la desescolarización y a (Stern, 2009) como representante actual del homeschooling.

opacar su imaginación y creatividad sino al contrario potenciarla. Estos aspectos han hecho que pensemos el currículo desde otra perspectiva y que en nuestro afán de respeto y reconocimiento a la cultura infantil podamos mediante la documentación pedagógica vestigiar a la infancia.

Queríamos hacer muchas actividades y variadas en el cuarto oscuro, pero en el camino de escuchar a la infancia lo que al inicio nosotros queríamos hacer tomo el rumbo de hacer lo que los niños y las niñas querían hacer porque como docentes nosotros estamos para eso, para responder a sus intereses para propiciar la construcción de sus aprendizajes no para que hagan lo que nosotros queremos que hagan. No sabíamos cómo escuchar, escuchar desde las distintas maneras que tienen los niños y las niñas fue y es difícil, así que iniciamos con la construcción de los cuartos oscuros y con un objeto una linterna, pensamos que era muy poco pero no fue así resulta que era todo lo que se necesitaba, en ese primer encuentro observamos que les gustaba jugar con las sombras entonces preparamos las siguientes actividades y jugamos con ellos, nos contagiamos de sus gustos y disfrute. Se direccionaron por los relatos y casi todas las actividades eran en torno a cuentos inventados por los niños, niñas y nosotros.

Al iniciar este proyecto pensamos que sería muy complicado por el modo de trabajo, pero resultado extraordinario, fue una de las mejores experiencias que nos llevamos, esta investigación nos ha llevado mucho a la reflexión del sentido de SER docente no solo por el qué enseñar sino por el qué pensamos de la infancia, y como eso guía nuestro accionar y acercamiento.

3.3.5. Quinta fase: Discusión

La imagen de niño que se proyecta en las escuelas es un niño y niña aburrido, etiquetado porque sale del canon establecido, son inquietos los llaman hiperactivos, pero como no estar inquieto si son niños y quieren jugar, moverse y explorar como no se les escucha su medio de expresión es poniendo “desorden” como señal de aburrimiento de que no les gusta lo que están haciendo, qué imagen de niño proyecto al tenerlos sentados por horas y horas y en el único momento que disfrutaban realmente es en el recreo cuando están sin imposiciones de un adulto.



Figura 33: modo de trabajo de centros. Archivo de los autores de la investigación.

En esta foto se refleja la imagen de niño que se proyecta en la escuela porque muchas de estas laminas son la huella de lo que han hecho durante su estancia en los centros educativos, laminas que generan frustración en los niños y niñas porque no quieren hacerlo, porque no lo disfrutan, porque sub estiman sus capacidades, si lo que hacen en esta lámina esta poner la huella de sus manos cómo trabajan la interacción con las personas de su entorno, acaso no eso es respeto a la infancia.

En el currículo se establece que las destrezas responden a la pregunta ¿qué deberían saber y ser capaces de hacer los niños? Nosotros como adultos determinamos eso, o deberían ser los niños quienes construyan su aprendizaje en base a lo que les interesa y les sirva no para articularse con el año escolar que venga sino para la vida.

Los centros educativos en su mayoría son “fabricas” donde moldean el niño futuro adulto que la sociedad requiere, ven a la infancia como una etapa que debe ser superada, incluso se escucha frases como “pareces niño” o eso es “infantil” es un cumplido o es una forma de inferiorizar a la infancia. La imagen de niño que hemos visto en la mayoría de centros de practica es un niño incompleto e incapaz que necesita que le controlen.



Figura 34: expresiones repetitivas de los niños en centros. Archivo de los autores de la investigación.

No se les escucha, no importa sus intereses lo que importa es llenar una carpeta con muchas láminas de trabajo porque no importa el proceso sino el resultado, importa la motricidad fina que se refleje en pintar sin salirse de los bordes, así es la única manera de hacerlo o hay otras maneras. Para el ámbito de expresión y comprensión del lenguaje la única forma es utilizar los mismos cuentos y hacer que los niñas y niños repitan acaso dudamos de su capacidad para crear en lugar de reproducir.

La mayoría de centros educativos cuentan con los mismos ambientes de aprendizaje y la misma estructura de materiales, rincón del hogar (cocina, mesas, sillas, utilería, cama, plancha, etc.); expresión artística (escarcha, hojas de papel bond, foami, pinturas, marcadores, acuarelas); lógico matemático (figuras geométricas, números, rosetas, bolas de colores, etc.); construcción (legos, plastilina); psicomotricidad (colchonetas, ulas, conos, pelotas, cuerdas), son de plástico (juguetes) quién determino que solo ese material se debe tener en las escuelas porque no tener algunas cosas como plancha de verdad aunque este dañada, por qué no variar el material tener maderas en diferentes formas y tamaños para la construcción, por qué no hacer que se extraigan pigmentos naturales, por qué no crear otros ambientes de aprendizaje, entonces bajo qué imagen de infancia están actuando los docentes.

Si interpretamos desde otra perspectiva el currículo es posible hacer un cambio sobre todo para respetar a los niños y que no se de relaciones de poder en los centros educativos entre docentes y niños y niñas sino una relación cultural, mas no intergeneracional como dice Kohan (2007) tratemos a los niños y niñas como si fuesen extranjeros, con respeto y curiosidad por acercarnos a eso que no conocemos, a un extranjero no le obligamos a hablar nuestro idioma o hacer lo que

nosotros hacemos o si, a un extranjero lo acercamos a nuestra cultura de manera respetuosa sin imposiciones, sería lo mismo con los niños un intercambio los extranjeros de nuestra vida.

Esta interpretación del currículo se ha mantenido desde hace algunos años son prácticas que se replican, ahora bien de dónde surge esa interpretación, tal vez el sistema debe cambiar, la sociedad en si a construido esa imagen de niño pero quién es el responsable de proyectarla, será la escuela con sus acciones, entregar al final de año escolar una carpeta llena de láminas refleja esa imagen de infancia negada y ocultada por esas hojas de trabajo, por qué ocultarla, por qué tal vez y rompa lo establecido, por qué desequilibre lo que tenemos. En nuestra opinión deberíamos vestigarla y exponerla para asombrarnos con lo que podríamos encontrarnos, por que como dice Malaguzzi se debe dejar huellas de lo qué hacen y cómo lo hacen.

IV. CONCLUSIONES

La escucha a la infancia debe darse en los centros educativos para acercarnos a los intereses de los niños y niñas en sí a su cultura para dejar de lado las relaciones de poder que silencian y generan violencia simbólica en las instituciones, si tenemos un acercamiento de relación cultural tendremos un acercamiento respetuoso con los niños y niñas.

En este caso utilizamos como medio de acercamiento a los niños el trabajo en un ambiente poco habitual como es la oscuridad porque el desenvolvimiento del niño se ve influenciado de los estímulos que se le presenten en su ambiente, la oscuridad es una forma de atraer a los niños a explorar el mundo con otros ojos, bajo otras circunstancias que permitan a los niños sentir curiosidad.

La experiencia de documentar nos ha permitido concluir que la documentación pedagógica se debe incorporar a la práctica de los docentes esta permite procesos de reflexión sobre las acciones con los niños para mejorar el accionar en beneficio de la infancia, pero también permite reconocer y visibilizar las acciones de los niños y niñas en el proceso de construcción de su aprendizaje, tanto para el docente, niños, niñas y comunidad la documentación deja huellas que proyectan una imagen de infancia reconocida y no ocultada.

El currículo es un documento flexible que se lleva a la práctica mediante la interpretación del docente, por ello es importante que cada docente tenga conciencia del sentido de estar con los niños y de la imagen que tiene de niño porque esto influye en sus acciones y de ello depende como organiza los espacios y actividades.



BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA

- AprendemosJuntos. (5 de Septiembre de 2018). "Hay que cuidar el niño que fuimos y no perder esa mirada" [archivo de vídeo]. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=99nK77IWWk0&feature=youtu.be>
- Arellano, A. (20 de Abril de 2016). *Gestiopolis: Antecedentes históricos del Currículum.* . Obtenido de Gestiopolis: Antecedentes históricos del Currículum. : <https://www.gestiopolis.com/antecedentes-historicos-del-origen-evolucion-del-curriculum/>
- Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*(15-16), 121-130. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/175/17515081009.pdf>
- Bobbitt, F. (1918). *THE CURRICULUM*. Boston: Houghton Mifflin company.
- Cagliari, G., & Lanzi, D. (20 de 10 de 2016). No se puede hablar del derecho a la educación solo a partir de los 6 años. (S. Educación, Entrevistador)
- Carrasco, C., Verdejo, T., Asun, D., Álvarez, J., Bustos, C., Ortiz, S., . . . Valdivia, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rllcs/v14n2/v14n2a19.pdf>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. Obtenido de https://www.academia.edu/24346882/Infancia_y_representaciones_sociales_Childhood_and_Social_Representations
- Cerrón, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17). doi:<https://doi.org/10.26490/uncp.sl.2020.4.1.510>
- Contreras, J., & Pérez, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, España: Morata.
- Correa, O., & Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la Unidad Educativa Santana de Cuenca*. Cuenca. Obtenido de Universidad de Cuenca: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Elizondo, C. (6 de 04 de 2020). *La educación inclusiva en tiempos del COVID-19*. Obtenido de Wordpress: <https://coralelizondo.wordpress.com/2020/04/06/la-educacion-inclusiva-en-tiempos-del-covid-19/>
- Franco, O. (2017). Los círculos infantiles en Cuba: una obra de la revolución. *Laplage*, 3(1), 117-126. doi: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201731240p.117-126>
- GAZZETTA UFFICIALE DELLA REPUBBLICA ITALIANA. (5 de Febrero de 2013). *Ministero dell'Istruzione Ministero dell'Università e della Ricerca*. Obtenido de Ministero dell'Istruzione

Ministero dell'Università e della Ricerca:
<https://www.icmatteoricci.edu.it/attachments/article/63/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primociclo.pdf>

Gómez, M., & Alzate, M. (2014). La infancia contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 77-89. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/773/77330034004.pdf>

Grosso, J. L. (2007). El revés de la trama. Cuerpos, semiopraxis e interculturalidad en contextos poscoloniales. *Arqueología Suramericana*, 3(2), 184-217. Obtenido de https://www.ungs.edu.ar/cm/uploaded_files/file/foro_educ/GROSSO-REVES.pdf

Grosso, J. L. (2008). Semiopraxis en contextos interculturales poscoloniales. Cuerpos, fuerzas y sentidos en pugna. *Espacio Abierto*, 17 (2), 231-245.

Grosso, J. L. (2017). Más allá (más acá) de la fenomenología. En J. L. Grosso, *En otras lenguas: semiopraxis popular- intercultural-poscolonial como praxis crítica* (págs. 87-134). Azogues: Universidad Nacional de Educación. Obtenido de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/543>

Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro - Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro-Rosa Sensat.

Hoyuelos, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*(39), 1-4. Obtenido de <http://caps.educacion.navarra.es/infantil/attachments/article/112/documentacion-como-narracion-y-argumentacion.pdf>

Hoyuelos, A., & Cabanellas, I. (20 de Diciembre de 1996). MALAGUZZI Y EL VALOR DE LO COTIDIANO [Ponencia]. Pamplona, España.

Hoyuelos, A., & Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.

Illich, I. (2011). *La sociedad descolarizada* (Primera edición 1970 ed.). Argentina: Godot.

Israel Ministry of Foreign Affairs. (1 de Abril de 2008). *MFA*. Obtenido de MFA: <https://mfa.gov.il/MFA/MFAES/Facts%20About%20Israel/EDUCACION/Pages/Educacion%20preescolar.aspx>

Kohan, W. (2004). *Infancia entre Educación y Filosofía*. Barcelona: LAERTES.

Kohan, W. (2007). Política, educación y filosofía: La fuerza de la extranjería. En W. Kohan, *Infancia, política y pensamiento: ensayos de filosofía y educación*. (págs. 9-17). Buenos Aires: Del estante.

Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.

Malaguzzi, L. (2011). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro- Rosa Sensat.

- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas*(21), 339-355. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MINEDUC. (2014). *Curriculo de Educación Inicial*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). *Aprendiendo desde casa*. Quito: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Colombia. (2020). *Mineducación*. Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Gobierno de España*. Obtenido de Gobierno de España: <http://www.educacionyfp.gob.es/va/contenidos/estudiantes/educacion-infantil.html>
- Misterio de Educación de la República de Cuba . (Agosto de 2020). *mined.gob.cu*. Obtenido de [mined.gob.cu: https://www.mined.gob.cu/primer-infancia/plan-educativo/](https://www.mined.gob.cu/primer-infancia/plan-educativo/)
- Moss, P., Dahlberg, G., & Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Graó.
- Organización de Estados Iberoamericanos. (s/f). *Observatorio de la Educación Iberoamericana*. Obtenido de Observatorio de la Educación Iberoamericana: <https://www.oei.es/historico/observatorio2/organizacion.htm>
- Ortiz, A., Arias, M., & Pedrozo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista de Ensayos Pedagógicos*, XIII(2), 201-223.
- Padilla, A. (2008). Representaciones de la infancia en México en el siglo XIX. *Dilanet*, 30-39.
- Peralta, M. (Abril de 2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELADEI*, 3(1), 63-72.
- Rekalde, I., Vizcarra, M., & Macazaga, A. (2014). La Observación Como Estrategia De Investigación Para Construir Contextos De Aprendizaje Y Fomentar Procesos Participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Chile: Trineo S.A.
- Rinaldi, C. (2001). Documentation and assessment: what is the relationship? En P. Zero, *Making learning visible: children as individual and group learners* (págs. 78-89). Italy: Reggio Children.
- Riveros, P. (2015). HOMESCHOOL: PRINCIPIOS LIBERALES Y NEOLIBERALES DE LA DESESCOLARIZACIÓN. *XI Jornadas de Sociología*.
- Secretaría de Educación Pública de México. (9 de Abril de 2015). *Gobierno de México*. Obtenido de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-preescolar>

- Southwell, M. (2015). Infancias, escuela y educación: una mirada (entre)generaciones. *Diálogos sobre Educación*(10), 1-4.
- Suárez, P., & Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: un amirada desde la afectividad, comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psiciespacios*, 12(20), 173-198.
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*.((217)), 60-67.
- Torres, J. (5 de Octubre de 2014). *Jurjo Torres*. Obtenido de Jurjo Torres: <https://jurjotorres.com/?p=3568>
- Tröhler, D. (2017). LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM COMO CAMINO REAL A LA INVESTIGACIÓN. *Redalyc*, 21(1), 202-232.
- Tröhler, D. (2017). LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM COMO CAMINO REAL A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA INTERNACIONAL. HIS. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de profesorado*, 21(1), 202-232.
- Urpí, C., & Sotés, M. (2012). Homeschooling y escuela flexible: nuevos enfoques. *Estudios Sobre Educación*, 22, 7-10.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres y sus posibilidades en Educación Infantil*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Vilanova, M. (2014). *Descender desde la infancia: El desarrollo y el discurso de los “niños” ante “formas otras” de conocer y vivir*. Informe de investigación del Doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/64964?mode=full>
- Vilanova, M. (2018). Del observador de los niños y niñas en la escuela infantil a los vestigios del registro en infancia(S). *Textos de trabajo para Educación Infantil*.
- Vilanova, M. (2018). La educación en las artes e infancia (S) [archivo de ponencia]. (págs. 1-15). Cali: III Encuentro de semilleros de investigación en arte .
- Vilanova, M. (2019). Infancia(S) del investigar o en busca del espacio. *Mamakuna*(10), 8-17.

ANEXOS

Anexo 1. Carta de presentación del proyecto.

Azogues, 10 mayo del 2020

Queridos papitos nos dirigimos ante ustedes para darles a conocer el proyecto a trabajar con sus hijos, somos Cintya Cantos y Joel Paidá, estudiantes de noveno ciclo de la carrera de Educación Inicial de la UNAE.

ASOMBRADOS

Entendemos por la situación tan difícil que estamos pasando, ustedes como padres, así como también los niños, por ello queremos brindar una experiencia distinta a sus hijos en la que un momento del día ellos tengan su propio tiempo y escape de la rutina, disfrutando de nuevas experiencias que fortalecerá sus aprendizajes mediante sus juegos sin necesidad de imponerle.

Asombrados es el nombre de este proyecto, también es el nombre que se puso a un ambiente de aprendizaje que creamos en el CEI UNAE y para seguir el hilo de nuestra investigación, hemos pensado en este proyecto. Las actividades consistirán en la exploración y experimentación de los niños y niñas en un espacio tenue con objetos y elementos para jugar en la oscuridad, como: linternas, cedazos, objetos transparentes o translúcidos, siluetas, pedazos de tubos, entre otros materiales que se tenga en la casa.

La idea es que los niños puedan encontrarse con otras experiencias, en el juego y la exploración en un ambiente diferente al habitual por lo que requerimos que los padres adecuen un espacio en las casas para permitir esta interacción de los niños, será algo sencillo proponemos que se cubran las mesas con colchas, sábanas o telas para que debajo de ella puedan jugar los niños con los materiales, es la primera idea, pero nos iremos ajustando a las realidades del mobiliario de cada casa y planteando propuestas a fin de conseguir el espacio tenue.

En este confinamiento que estamos viviendo a razón de la pandemia por el COVID-19, las actividades escolares han cambiado como es de su conocimiento se está trabajando con el plan aprendiendo desde casa, donde los padres tienen un rol fundamental pues necesitan supervisar las actividades de sus hijos, de la misma manera nosotros necesitamos de su apoyo en la adecuación del espacio, y la ubicación de donde colocarán los materiales para que el espacio esté preparado antes de que los niños lo vean o entren a jugar, será algo sencillo y les mandaremos dibujos o videos de cómo lo hagan, también nos ayudaran tomando fotos de lo que hagan los niños y que ustedes consideren pertinente, las fotografías nos enviaran por WhatsApp.

Dos días a la semana realizarán estas actividades, también dos días a la semana necesitamos comunicarnos con los niños mediante videoconferencia para dialogar con ellos sobre lo que han hecho en las actividades, si les ha gustado, que no les ha gustado entre otras cosas que quieran expresar los niños y niñas, se hará en un tiempo de 30 minutos. Esperamos su colaboración y participación activa en estas vivencias de sus hijos.

Nota: Esperamos que cuando lo terminen de leer nos den sus comentarios.

Anexo 2. Propuesta de adecuación del espacio.



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
EDUCACIÓN



Propuesta de planificación

Proyecto *Asombrados*

Cintya Daniela Cantos Alvarez

Jonnathan Joel Paidá Sánchez

Educación Inicial

Problemática:

○
Durante el confinamiento causado por el COVID-19 se ha presentado diversas situaciones que no favorecen al desempeño de los niños, puesto que están en un ambiente familiar y de descanso, sus actividades académicas se han trasladado a los hogares, este es un cambio drástico para niños de 3-5 años, pues no están acostumbrados a recibir clases por medio de la tecnología y esto ha ocasionado frustración en padres de familia, docentes y niños pues no es lo mismo estar en un ambiente de interacción con sus pares que solo ver a través de una pantalla.

Otro punto es que los niños no están acostumbrados a realizar “deberes en casa” ni los padres están preparados para “vigilar” sus tareas, en nuestra experiencia hemos observado que la metodología de trabajo presencial en los centros se ha trasladado a la educación a distancia, actividades monótonas y mecanizadas que no se contextualizan a esta realidad. Por ello es importante que los niños tengan otros escenarios de aprendizaje con actividades que favorezcan su exploración y juegos para posibilitar la escucha de una imagen de infancia negada y afectada por el confinamiento, donde lo que se ha impuesto de una manera más aberrante es el contenido curricular interpretado desde una perspectiva escolarizante que silencia, aún más a niñas y niños.

Aspectos a trabajar del Currículo de educación Inicial 2014

El proyecto *Asombrados* pretende escuchar a los niños y niñas desde sus otras maneras de hacer, actuar y saber por ello presentamos la implementación de un espacio sencillo adecuado con el mobiliario de casa para que los niños afloren sus actitudes de “explorar, experimentar, jugar y crear” como se menciona en el Currículo de Educación Inicial (2014) mediante “interacciones positivas que faciliten la mediación pedagógica en un ambiente de aprendizaje estimulante”.

En correspondencia con el enfoque del currículo de Educación Inicial 2014 mediante las actividades queremos escuchar las “potencialidades e intereses” de los niños y niñas con aspectos “cognitivos, sociales, psicomotrices, físicos y afectivo” partiendo del respeto y valoración de la diversidad cultural. Reconociendo a cada niño y niña como un “ser humano único e irrepetible con su propio ritmo de aprendizaje” por ello en nuestro rol de docentes debemos respetar y realizar las actividades en función de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Este trabajo debe ir en conjunto con los padres de familia como lo reconoce en el currículo de Educación Inicial 2014 la “familia debe participar y colaborar en el proceso educativo y apoyo en la gestión escolar” que se lleva a cabo en los centros de educación inicial.

Ejes del currículo con relación a las actividades de la propuesta

En este sentido trabajaremos los ejes de aprendizaje que plantea el currículo de educación Inicial, en el eje de desarrollo personal y social integra los aspectos relacionados con el proceso de construcción de la identidad del niño y la niña, mediante acciones que estimulen la confianza en sí mismo y en el mundo que le rodea a través de distintas experiencias.

En el eje de descubrimiento del medio natural y cultural se propicia el fortalecimiento de habilidades de pensamiento que permiten al niño y la niña construir aprendizajes por medio de la interacción con los elementos y materiales de su entorno, para descubrir el mundo que les rodea en este sentido nuestro propósito de que los niños puedan experimentar con materiales que tienen en sus hogares, considerando a la casa como un laboratorio de experimentación y exploración.

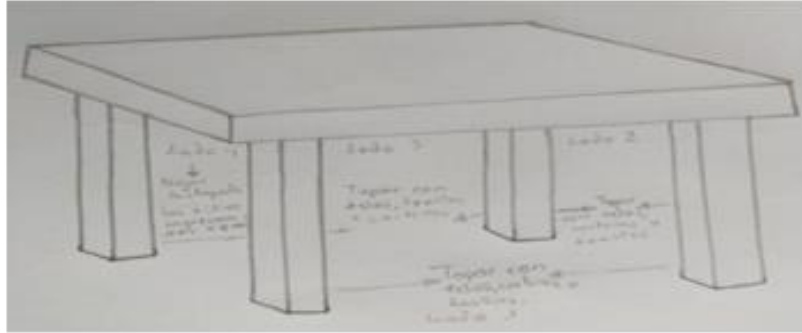
Con el ultimo, eje de expresión y comunicación consolidar espacios a través de WhatsApp o Zoom, en los cuales los niños y niñas comuniquen y expresen sus sentimientos o deseos de las actividades realizadas. Además, mediante las fotografías se pretende ver las expresiones o los matices de asombro que se produzcan en los niños durante las actividades que realicen.

Diseño del espacio:

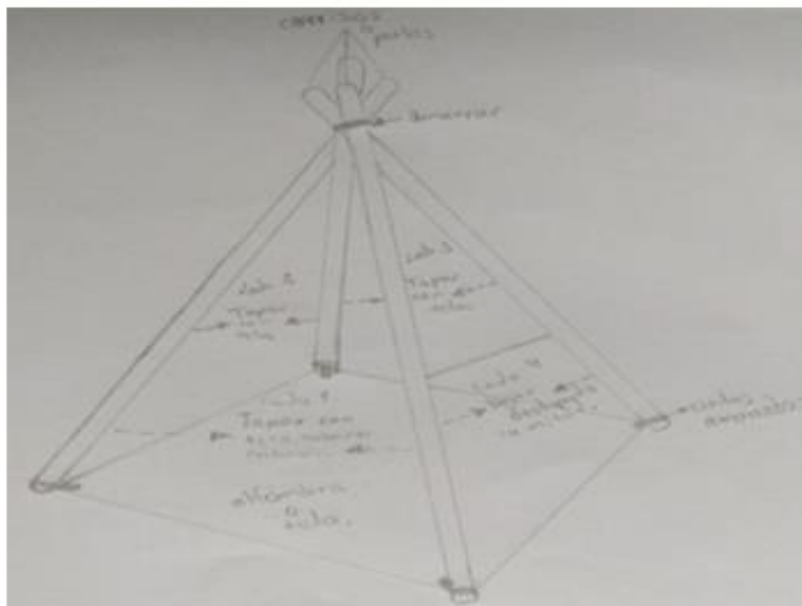
Se necesita adecuar un espacio dentro de casa con un ambiente tenue, este se puede realizar con el mobiliario o con objetos que se tengan en el hogar, es una adecuación sencilla.

Imágenes de dos diseños:

1. Consiste en tapar una mesa con sabanas o telas, pero dejar descubierto un lado para que los niños puedan ingresar por ese lugar.



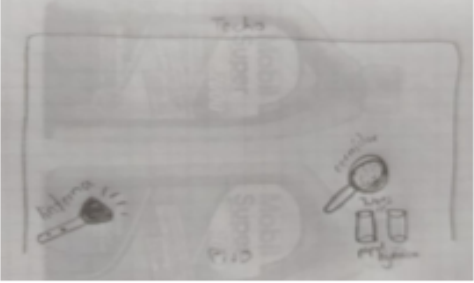
2. Este es un tipi casero que se puede construir con palos, tubos y telas se deja un lado descubierto por donde ingresen los niños.



Objetos y materiales:

Se necesitan materiales para trabajar con luz y sombra, se utilizarán los que dispongan en casa, lo esencial es tener una linterna de ahí pueden ser platos, vasos translucidos, tubos de papel higiénico, animales de plástico, siluetas, cedazos, embudos, entre otros.

Diseño de la planificación:

| | |
|----------------------------|--|
| Tema | Propuestas provocativas |
| Finalidad | Diseñar propuestas provocativas para que los padres de familia preparen y dispongan el material en el espacio, para que los niños puedan experimentar y jugar con los diferentes objetos que existen en sus hogares dándoles significado y aprendiendo a través de la exploración. |
| Materiales de la propuesta | Linternas Cedazos Lámparas Tubos de papel higiénico Animales plásticos Vasos traslucidos Platos plásticos |
| Tiempo | El que requieran los niños. |
| Metodología | Investigación acción cooperativa |
| Ubicación del material |  |
| Descripción | <p>Al iniciar las actividades mediante una videoconferencia estableceremos algunos acuerdos para jugar en el espacio:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los niños y las niñas van a jugar con el material que está dispuesto. 2. Tienen que cuidar el material y objetos. 3. Deben dejar ordenado el espacio. |

| | |
|------------------------------|---|
| | <p>Proceso</p> <p>Los niños ingresan y encuentran el material distribuido de manera llamativa.</p> <p>Si realizan algo y quieren tomar una fotografía deben pedir a sus padres.</p> <p>Pueden invitar a jugar a sus hermanos o padres.</p> <p>Cierre</p> <p>Nos conectamos por videoconferencia para que nos cuenten lo que han realizado en el espacio.</p> <p>Recibimos las fotografías por whatsapp de los padres.</p> |
| Acompañamiento de los padres | Los padres ubicaran el material antes que los niños entren en el espacio, observaran sus juegos y deberán tomar fotografías de lo que les llame la atención que estén haciendo sus niños. |
| Espacios de casa | Espacio oscuro. |

Cronograma general de las actividades del proyecto:

| | |
|--|---|
| <p>Semana 1 Del 11 al 15 de mayo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Diálogos con representantes de los niños y diagnóstico de las posibilidades de materiales y conectividad. • Diseño de propuestas en función de las realidades basadas en el proyecto Asombrados. |
| <p>Semana 2 Del 18 al 22 de mayo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de propuestas para que tanto padres como niños y niñas acojan el modelo de actividades propuestas en Asombrados. • Videoconferencias con los niños y niñas para dialogar sobre las actividades que realizan en el espacio. • Revisión y análisis de las imágenes/fotografía: creación de narraciones -Documentación pedagógica |
| <p>Semana 3 Del 25 al 29 de mayo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de propuestas en cuanto a la ubicación del material y según los intereses de los niños mediante la revisión de la primera planificación a manera de Lesson Study. • Videoconferencias con los niños y niñas para dialogar sobre las actividades que realizan en el espacio. • Revisión y análisis de las imágenes/fotografía: creación de narraciones -Documentación pedagógica |
| <p>Semana 4 Del 1 al 5 de junio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de propuestas en cuanto a la ubicación del material y según los intereses de los niños mediante la revisión de la anterior planificación a manera de Lesson Study. • Videoconferencias con los niños y niñas para dialogar sobre las actividades que realizan en el espacio. • Revisión y análisis de las imágenes/fotografía: creación de narraciones -Documentación pedagógica |

| | |
|--|---|
| <p>Semana 5 Del 8 al 12 de junio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de propuestas en cuanto a la ubicación del material y según los intereses de los niños mediante la revisión de la anterior planificación a manera de Lesson Study. • Videoconferencias con los niños y niñas para dialogar sobre las actividades que realizan en el espacio. • Revisión y análisis de las imágenes/fotografía: creación de narraciones -Documentación pedagógica |
| <p>Semana 6 Del 15 al 19 de junio.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de propuestas en cuanto a la ubicación del material y según los intereses de los niños mediante la revisión de la anterior planificación a manera de Lesson Study. • Videoconferencias con los niños y niñas para dialogar sobre las actividades que realizan en el espacio. • Revisión y análisis de las imágenes/fotografía: creación de narraciones -Documentación pedagógica |

Anexo 3. Sistematización de experiencias.


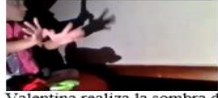
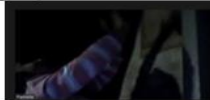
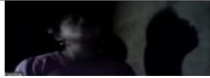

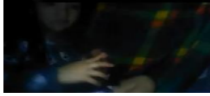
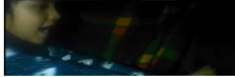
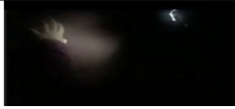






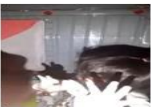




Universidad Nacional de Educación
Carrera de Educación Inicial
Sistematización de Experiencias




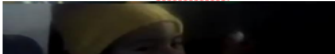



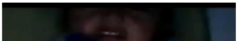
Título del trabajo de investigación: "ASOMBRADOS" Escucha a la infancia a través de la oscuridad.
Pareja pedagógica: Cintya Daniela Cantos Alvarez-Jonnathan Joel Paidá Sanchez
Institución de prácticas: Centro de Educación e Innovación anexo a la UNAE.
Grupo/Nivel/Subnivel/Paralelo: Grupo de 26 niños/Nivel 1-2-1°Basica/Subni^o 2 y Preparatoria
Tutor profesional: Lic. Mirian Montoya-Lic. Wendy Yanacallo
Sistematización por ejes:



| Fecha | Grupo y Participantes | Actividades Planteadas | Materiales utilizados | Estrategias didácticas durante la videoconferencia en conexión con los intereses de los niños y las niñas (Rol Docente) | Intervención de la familia | Registro de las acciones y reacciones de los niños y las niñas y análisis de las grabaciones de las videoconferencias (Resultados alcanzados) |
|------------------|---|---|---|---|--|---|
| Primera semana | | | | | | |
| 11 al 15 de mayo | Grupo de 26 niños, grupo 1 y 2, subgrupo 1 y 2. | 1.- Enviamos la carta de presentación del proyecto a los padres de familia por medio de una lista de difusión por WhatsApp. | Aplicación WhatsApp. Carta en Word. Dibujos para la construcción del espacio. | Esta semana fue de comunicación con padres de familia y acercamiento al proyecto Asombrados. Además la adecuación del | Creación del espacio de oscuridad en casa junto con los niños y niñas. | |
| | | 2.- Enviamos la propuesta del diseño del espacio. | | cuarto oscuro en cada hogar. | | Los niños ya han incorporado objetos en el cuarto oscuro y la construcción la han hecho junto a su familia. |

| Segunda semana | | | | | | |
|---------------------|--|---|--|---|--|--|
| 18 de mayo del 2020 | Grupo 1, subgrupo 1 Rafael Josué Karly Valentina | A través de videoconferencia se hará: 1.- La presentación del cuarto oscuro que cada niña y niño ha preparado en su casa. 2.- Se invitará a que los niños y las niñas vayan a su espacio y que les muestren a sus compañeros lo que ellos han hecho | Cuarto oscuro de cada niño y niña. Linterna. | El docente abrirá el diálogo para que los niños y las niñas cuenten y muestren sus espacios y luego los invitará para que realicen sombras con las manos. | Facilitar el material. Acompañar a los niños durante la videoconferencia para facilitar ayuda tecnológica. | Él es Josué y está realizando la sombra de un pajarito con sus manos su atención y mirada se centra en sus manos. Rafael luego de escuchar que Josué realizo un pajarito también intenta realizarlo. |
| | | dentro de ese espacio. Los docentes también oscurecerán su hábitat para integrarse a la actividad. | | | | dice yo voy hacer un pajarito y su mirada se centra en la sombra que está proyectando con sus manos y va modificando la ubicación de sus dedos. Ella es Karly y realiza la sombra de un cóndor y su mirada se centra en la pantalla para ver como se ve su sombra Ella es Valentina no realiza sombras está contemplando lo que están realizando sus compañeros se acerca más a la pantalla y mira. Rafael nuevamente realiza una sombra con sus manos ahora de una araña y al igual que con la anterior sombra su mirada fija en la sombra que proyecta y va modificando la posición de sus dedos. |

| | | | | | | |
|---------------------|---|--|---|---|--|---|
| | | | | | |  <p>Karly dice que está haciendo un pato y su mirada está hacia la pantalla para ver a través de ella su sombra.</p>  <p>Valentina realiza la sombra de una paloma y su mirada se centra en la sombra que proyecta en la pared.</p>  <p>Ella es Pamela de Inicial 2, está realizando la sombra de un lobo y está utilizando todo su cuerpo, extiende sus brazos mientras mira la sombra que se proyecta en la pared.</p> |
| | Grupo 1, subgrupo 2 Milán Thiago Pamela Alicia | | | El docente abrirá el diálogo para que los niños y las niñas cuenten y muestren sus espacios y luego los invitará para que realicen sombras con el cuerpo. | |  <p>Después se pone de lado he intenta hacer el aullido de un lobo como quiere proyectar la sombra de lobo se pone de frente a la cámara y de perfil a la sombra y empieza a aullar alzando su cabeza tal y como lo hace un lobo.</p>  <p>Milán está realizando un pájaro y su mirada se centra en la luz de la linterna.</p> |
| | | | | | |  <p>Es Alicia, estábamos realizando una araña y ella centra su mirada a la pantalla y va modificando sus movimientos de manos sin necesidad de verse sus manos.</p> |
| | | | | | |  <p>Alicia dice que está haciendo un gato y empieza a mover sus manos y a maullar como un gato, cada vez que hace un movimiento en sus manos y pies el maullido se hace fuerte también.</p> |
| 19 de Mayo del 2020 | Grupo 2, subgrupo 1 Brithany Camila Julián Roberto Gael Denis | A través de videoconferencia se hará: 1.- La presentación del cuarto oscuro que cada niña y niño ha preparado en su casa. 2.- Se invitará a que los niños y las niñas vayan a su espacio y que les muestren a sus compañeros lo que ellos han hecho dentro de ese espacio. Los docentes también oscurecerán su | Cuarto oscuro de cada niño y niña. Linterna. | El docente abrirá el diálogo para que los niños y las niñas cuenten y muestren sus espacios y luego los invitará para que realicen sombras con las manos. | |  <p>Ella es Camila dice que <u>esta</u> haciendo una araña y con su otra mano alumbr a su mano con la que <u>esta</u> haciendo de araña.</p>  <p>Es Denis y <u>esta</u> haciendo la sombra de una araña, su mirada dirige a la sombra.</p>  <p>Denis <u>tambien esta</u> haciendo otras sombras y su</p> |
| | | hábitat para integrarse a la actividad. | | | | |

| | | | | | | |
|---------------------|--|--|---|--|--|--|
| | | | | | | <p>quiere proyectar.</p>  <p>Julian no nos comenta que <u>esta</u> haciendo algo en <u>especifico</u>, el <u>esta</u> experimentando con la sombra y sus manos la mirada mantiene a la <u>paed</u> y a sus mano por un tiempo considerado.</p> |
| | Grupo 2, subgrupo 2 Camila Gia Megan Martina | | | | |  <p>Megan realiza una sombra y acerca y aleja de la luz, lo hace para hacerle volar y dice que es una "butterfly" y <u>esta</u> volando.</p>  <p>Es Martina y dice que es la sombra de "una manito" la acerca y la aleja de la luz.</p>  <p>Es Gia y <u>esta</u> haciendo la sombra de una mariposa nos dice que <u>esta</u> haciendo una "butterfly".</p> |
| | | | | | |  <p>Gia <u>tambien</u> hace una araña, dice que <u>esta</u> haciendo "spider" y que <u>esta</u> caminando al mover sus dedos, su mirada se centra en la sombra.</p> |
| 20 de mayo del 2020 | Grupo 1, subgrupo 1 Rafael Josué Karly | <p>Por el chat de WhatsApp:</p> <ol style="list-style-type: none"> Se envió la actividad de realizar las siluetas, cada niño y niña tenía que escoger una de su preferencia y realizarla. | <p>Palos de pincho. Paletas Siluetas Linterna Acuarelas Papel Cartulina Pegamento</p> | <p>El docente abre el dialogo para que los niños y niñas indiquen sus siluetas que escogieron y porque lo hicieron. Luego se invita a narrar cuentos utilizando las siluetas que escogieron.</p> | <p>Facilitar el material. Acompañar a los niños durante la videoconferencia para facilitar ayuda tecnológica. Interfieren en las narraciones de sus hijos.</p> |  <p>Es Josué su cuento es de un caracol que camina lento y se encuentra con sus amigos otros <u>animlitos</u>, coordina sus manos para proyectar las sombras en escenas.</p> |
| | | <p>A través de videoconferencia se hará:</p> <ol style="list-style-type: none"> Narrar cuentos con las siluetas realizadas. | | | |  <p>Es Rafael y su cuento trata de un lobo que <u>tenia</u> hambre y se <u>comio</u> un gato, le <u>persiguo</u> a un caracol su <u>narracion</u> es acompañada por sonidos de los animales, en la foto se visualiza la sombra de un "lobo que se <u>subio</u> en un <u>arbol</u> a mirar la luna y aullar".</p>  <p>Es Karly su cuento es de un gatito que pasaba durmiendo, y <u>tenia</u> un amigo perro, ella utiliza sus dos manos y en esa escena <u>están</u> <u>pasando</u> su <u>atencion</u> se da a la sombra para representar lo que <u>esta</u> diciendo.</p> |
| | | | | | |  <p>Es la <u>reaccion</u> de Josué al escuchar el cuento que estaba narrando Joel justo en una parte <u>deonde</u> dice que el <u>tiburon</u> es amigo del pato y empieza a realizar un <u>ayoz</u> <u>estraña</u>.</p> |

| | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|--|--|--|
| | Grupo 1, subgrupo 2 Milán Anahí Pamela Alicia | | | | |  <p>Milán narro el cuento de un perro que se llama "Tobi" y tenía hambre estaba caminando en un bosque y se encontró con una casa de comidita entonces se la comió toda" cuando dice que estaba caminando movía el perro de un lado a otro y le daba la vuelta como cambio de dirección.</p> |
| | | | | | |  <p>Alicia narro su cuento de un "gato Missi, que estaba comiendo muchos ratones, comida y fruta porque tenía hambre" mientras narra su cuento mira su silueta y realiza pequeños movimientos como representando las acciones de comer. Solo utilizo la silueta del gato aunque tenía mas siluetas.</p>  <p>Es anahí y su cuento es de un "gato llamado Paco que vive en casa y le di de comer, es grande y le quiero mucho" ella realizo una silueta grande de un gato, mientras narra mira a</p> |
| | | | | | | <p>la pantalla y escucha a sus padre que le ayuda con la narración.</p>  |
| 21 de mayo del 2020 | Grupo 2, subgrupo 2 Camila Gia Megan Martina | <p>En el cuento de WhatsApp:</p> <p>1.- Se envió la actividad de realizar las siluetas, cada niño y niña tenía que escoger una de su preferencia y realizarla.</p> <p>A través de videoconferencia se hará:</p> | <p>Palos de pincho. Paletas Siluetas Linterna Acuarelas Papel Cartulina Pegamento</p> | <p>El docente abre el dialogo para que los niños y niñas indiquen sus siluetas que escogieron y porque lo hicieron. Luego se invita a narrar cuentos utilizando las siluetas que escogieron.</p> | <p>A través de la material.</p> <p>Acompañar a los niños durante la videoconferencia para facilitar ayuda tecnológica. Mediadores en el turno y participación de sus niños. Interfieren en las narraciones de sus hijos.</p> |  <p>Es Gia y su cuento trata de "un gato y un perro, Plumita, el gato comía, el perro comía camarones, chuleta -mama- qué paso?, se pusieron a jugar y se hicieron amigos, esta representando la escena de el gato y perro</p> |
| | | 2.- Narrar cuentos con las siluetas realizadas. | | | | <p>haciendose amigos su mirada se fija en las sombras para coordinar sus movimientos de manos.</p>  <p>Camila narra un cuento de un "gato que se llama. Fishi tenía una cadena que le dio su dueño cuando le compro a Fishi, su dueño - mamá- cómo se llama el dueño? - Nicolas jugaban pero un día un cazador se robo a Fishi y su dueño le encontró cuando le estaban vendiendo y vivieron felices para siempre" utilizo una silueta y su cuento fue largo.</p>  |
| | | | | | | <p>Martina cuenta un cuento de de "estaba un gato y un perro y se fueron ajugar en un bosque juntos se fueron, había un lobo auu! aulla que se cayó al agua y se subió en las olas y este es un caracol que lo llevaba ha la arena" Realiza sonidos de lobo y al narrar su mirada se centra en las sombras.</p>  |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | |  <p>Camila narra un cuento de un “gato que se llama Fishi tenía un acadena que le dio su dueño cuando le compro a Fishi, su dueño – mamá- cómo se llama el dueño? –Nicolas jugaban pero un día un cazador se robo a Fishi y su dueño le encontro cuando le estaban vendiendo y vivieron felices para siempre” utilizo una silueta y su cuento fue largo.</p>  |
|--|--|--|--|--|---|

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| | | | | | <p>Martina cuenta un cuento de de “estaba un gato y un perro y se fueron a jugar en un bosque juntos se fueron, habia un lobo auu! aulla que se cayo al agua y se subio en las olas y este es un caracol que lo llevaba ha la arena” Realiza sonidos de lobo y al narrar su mirada se centra en las sombras.</p>  <p>Megan nos cuenta un cuento de “dos gatitos que se pusieron a comer y su mama les dejo solitos y se fue y ellos comian am.am.am! su gato se llama Pluma y al narrar mira la pantalla y muestra su silueta.</p> |
|--|--|--|--|--|---|

Nota: nuestra sistematización se enfoca en el ultimo criterio por ello esta medio vacío los otros criterios de la tabla.



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Inicial

Yo, Cintya Daniela Cantos Alvarez, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de septiembre de 2020

Cintya Daniela Cantos Alvarez

C.I: 1724623333



Cláusula de Propiedad Intelectual

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Inicial

Yo, Cintya Daniela Cantos Alvarez, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 07 de septiembre de 2020

A handwritten signature in black ink, which appears to read "Cintya Daniela Cantos Alvarez", is written over a horizontal line.

Cintya Daniela Cantos Alvarez

C.I: 1724623333



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el
Repositorio Institucional

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Inicial

Yo, Jonnathan Joel Paida Sánchez, en calidad de autora y titular de los derechos morales y patrimoniales del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad", de conformidad con el Art. 114 del CÓDIGO ORGÁNICO DE LA ECONOMÍA SOCIAL DE LOS CONOCIMIENTOS, CREATIVIDAD E INNOVACIÓN reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNA E una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNA E para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 07 de septiembre de 2020

Jonnathan Joel Paida Sánchez

C.I: 0302767959



Cláusula de Propiedad Intelectual

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial

Carrera de: Educación Inicial

Yo, Jonnathan Joel Paida Sánchez, autor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial "Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor.

Azogues, 07 de septiembre de 2020

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Jonnathan Joel Paida Sánchez", is written above a horizontal line.

Jonnathan Joel Paida Sánchez

C.I: 0302767959



UNA E

Certificado del Tutor

Certificado para Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad
Presencial

Carrera de: Educación Inicial

Yo, Patricia Pérez Morales, tutor del Trabajo de Integración Curricular de Carreras de Grado de Modalidad Presencial denominado "Asombrados Escucha a la Infancia a través de la oscuridad" perteneciente a los estudiantes: Cintya Daniela Cantos Alvarez con C.I. 1724623333 y Jonnathan Joel Paida Sánchez con C.I. 0302767959. Doy fe de haber guiado y aprobado el Trabajo de Integración Curricular. También informo que el trabajo fue revisado con la herramienta de prevención de plagio donde reportó el 4 % de coincidencia en fuentes de internet, apegándose a la normativa académica vigente de la Universidad.

Azogues, 07 de septiembre de 2020

Patricia Pérez M.

Dr. Patricia Pérez Morales

C.I: 1718167586