

OMEPE:
THEORY INTO PRACTICE
LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE
TEORÍA EN LA PRÁCTICA

#6 2023



OMEP : Theory Into Practice About us

OMEP is an international, non-governmental and non-profit organization, founded in 1948. It defends and promotes children's human rights throughout the world, focused on the education and care of children from birth to 8 years. OMEP is present in more than 60 countries and has special consultative status with the United Nations Economic and Social Council (ECOSOC). OMEP is part of the Coordinating Group of the Collective Consultation of NGOs Education 2030 (CCNGO/Education 2030) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)..

Editorial committee

General Coordination:

Mercedes Mayol Lassalle

Editorial Director: Jorge

Ivan Correa Alzate

Co-editor: Astrid Eliana Espinosa-Salazar

Associate Editor: Cristina Tacchi

Design: Isabel Alberdi

Cover Photo: Josefina, 5 years old

Permissions

No written permission is necessary to reproduce an excerpt, or to make photocopies for academic or individual use. Copies must include a full acknowledgement and accurate bibliographic citation.

The contents, ideas and positions expressed in the articles published in OMEP. THEORY INTO PRACTICE are the responsibility of the authors, therefore, OMEP does not assume responsibility for possible copies or plagiarism they may have incurred.

OMEP: Teoría en la Práctica Sobre nosotros

OMEP es una organización internacional, no gubernamental y sin fines de lucro, fundada en 1948. Defiende y promueve los derechos humanos de la infancia en todo el mundo, enfocado en la educación y cuidado de niños y niñas desde el nacimiento a los 8 años. La OMEP está presente en más de 60 países y tiene estatus consultivo especial en el ECOSOC de las Naciones Unidas. Es miembro del Grupo Coordinador de la Consulta Colectiva de ONG Educación 2030 (CCONG / Educación 2030) de la UNESCO.

Comité editorial

Coordinación General:

Mercedes Mayol Lassalle

Director Editorial: Jorge

Ivan Correa Alzate

Coeditora: Astrid Eliana Espinosa-Salazar

Editora Asociada: Cristina Tacchi

Diseño: Isabel Alberdi

Foto de portada: Josefina, 5 años

Permisos

No se necesita permiso por escrito para reproducir un extracto o hacer fotocopias para uso académico o individual. Las copias deben incluir un reconocimiento completo y una cita bibliográfica precisa.

Los contenidos, ideas y posturas expresadas en los artículos publicados en la TEORÍA EN LA PRÁCTICA son responsabilidad de los autores, por lo tanto, la OMEP no asume responsabilidad por posibles copias o plagios en que hayan incurrido.

OMEP : La Théorie dans la Pratique Qui sommes-nous ?

L'OMEP est une organisation internationale, non gouvernementale et à but non lucratif, fondée en 1948. Elle défend et promeut les droits des enfants à travers le monde; elle est axée sur l'éducation et les soins donnés aux enfants, de la naissance à 8 ans. L'OMEP est présente dans plus de 60 pays et a un statut consultatif spécial auprès de l'ECOSOC des Nations Unies et à l'UNESCO. Elle est membre du Groupe de Coordination de la Consultation Collective des ONG Education 2030 (CCONG / Education 2030) de l'UNESCO.

Comité éditorial

Coordination Générale :

Mercedes Mayol Lassalle

Directeur éditorial : Jorge

Ivan Correa Alzate

Co-éditrice : Astrid Eliana

Espinosa-Salazar

Éditeur associé : Cristina Tacchi

Concevoir: Isabel Alberdi

Photo de couverture : Josefina, 5 ans

Autorisations

Aucune autorisation écrite n'est requise pour reproduire un extrait ou faire des photocopies à des fins académiques ou individuelles. Les copies doivent inclure une reconnaissance complète et une citation bibliographique exacte.

Le contenu, les idées et les positions exprimées dans les articles publiés dans LA THÉORIE DANS LA PRATIQUE relèvent de la responsabilité des auteurs. Par conséquent, l'OMEP n'assume aucune responsabilité pour les éventuelles copies ou plagiat qu'ils pourraient avoir subis.



CONTENIDO

Presentation	5
Presentación	6
Présentation	7
Mercedes Mayol Lassalle	
Editorial	8
Editorial	10
Éditorial	12
Jorge Ivan Correa Alzate	
Nacer y crecer en entornos visuales complejos	15
Elizabeth Ivaldi	
Enhancing Children's & Educators' Belonging through Engaging with Local Artists	26
Sandie Wong with the Educators of Goodstart Berowra.	
Entre lo etéreo y lo corpóreo	31
Alejandra Castiglioni	
A Fairy Tale for the Earth: educational puppetry for telling stories together from the start	36
Matteo Corbucci	
Lenguajes artísticos y experiencias estéticas en la educación infantil: reflexiones desde la práctica pedagógica	43
Nadia Milena Henao García	
Mayerly Llanos Redondo	
Luis Fernando Herrera Ramírez	
Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions -Practice in Hiroshima-	52
Mie OBA	
Experiencias familiares con contenidos digitales infantiles ¿riesgos u oportunidades?	59
Odet Noa-Comans	

**Developing confidence to engage children in creative music and
movement learning 65**

Dr Sarah J. Powell

**Recuerdos, experiencias de vida, experiencias estéticas, historias,
canciones y juegos de la mano de los abuelos y abuelas 69**

Yenny Stella Salazar Muñoz

PRESENTATION

...The child has a hundred languages, a hundred hands, a hundred thoughts, a hundred ways of thinking, of playing, of speaking. A hundred, always a hundred ways of listening, of marveling, of loving, a hundred joys for singing and understanding, a hundred worlds to discover, a hundred worlds to invent, a hundred worlds to dream...

(Loris Malaguzzi, 1996)

Seventy-five years ago, in 1948, a group of humanist men and women came together to found OMEP because they were convinced of the importance of fully protecting children in their first years of life. Their perspective was innovative and was supported by the recognition of children's citizenship from birth, placing special emphasis on the right to education as a holistic process that enables all other human rights.

"Foundational learning", a concept that is currently being talked about so much in the world, must include the possibility of developing knowledge, attitudes and aptitudes that allow each boy and girl to develop as a citizen, an agent, and an active member of their community, their culture and their historical time. For this, children will learn to live together and establish affective bonds with other children and significant adults, to relate to the natural, social and cultural environment, and to develop self-confidence and autonomy. They will learn to care for and respect others, appreciating their natural and cultural world, discovering and inquiring about the world, deciphering life, and adapting creatively to their environment. Because of this, comprehensive early childhood education cannot be limited to learning literacy and numeracy skills. It is essential to enrich children's languages and modes of expression and expand their cultural heritage and identity in relation to their family, their community, their culture, and their world.

In early childhood, play, discovery, movement, experimentation and the multiple languages of art are privileged means of learning and structuring bases for future learning. The languages and the creative activity of dance, music, drawing and dramatization establish forms of special relationship with the contents of culture, between children and adults and between children themselves. These activities have a clear educational value, because they are based on imagination, sensitivity, and human creation.

Likewise, access to art and participation in its production is part of children's human rights. Its central importance was recognized in the Declaration of the Rights of the Child of 1959, and in the Convention on the Rights of the Child of 1989, in whose article 31 it is explicitly declared that the "States Parties recognize the right of the child to rest and leisure, to engage in play and recreational activities appropriate to the age of the child and to participate freely in cultural life and the arts."

For this reason, at OMEP we have dedicated this new edition of the virtual magazine "OMEP: Theory Into Practice N°5" to the arts and the artistic languages that play a key role in early childhood education and add contributions from colleagues from all around the world. With this production, we ratify our commitment to human rights, to knowledge and, in particular, to the craft and art of fully educating young children, respecting their citizenship and, as Loris Malaguzzi said, respecting their hundred languages.

Mercedes Mayol Lassalle

World President

OMEP

PRESENTACIÓN

...El niño posee cien lenguas, cien manos, cien pensamientos, cien formas de pensar, de jugar y de hablar. Cien siempre cien maneras de escuchar, de sorprender y de amar; cien alegrías para cantar y entender, cien mundos para descubrir, cien mundos para inventar, cien mundos para soñar...

(Loris Malaguzzi, 1996).

Hace 75 años, en 1948, un grupo de hombres y mujeres de humanistas se congregaron para fundar la OMEP, convencidos de la importancia de proteger integralmente a los niños y niñas en sus primeros años de vida. Su perspectiva fue innovadora y estuvo apoyada en el reconocimiento de su ciudadanía desde el nacimiento, poniendo especial énfasis en el derecho a la educación como un proceso holístico habilitador de todos los demás derechos humanos.

El “aprendizaje fundacional” (*foundational learning*) – concepto del que tanto se está hablando actualmente en el mundo -, debe incluir la posibilidad de desarrollar conocimientos, actitudes y aptitudes que le permitan a cada niño y a cada niña desarrollarse como ciudadano, agente, sujeto activo de su comunidad, su cultura y su tiempo histórico. Para ello irá aprendiendo a convivir y establecer vínculos afectivos con otros niños y adultos significativos, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a desarrollar confianza en sí mismo y su autonomía. Aprenderá a cuidar y respetar a los demás, apreciando su mundo natural y cultural, descubriendo e indagando sobre el mundo, descifrando la vida y adaptándose creativamente a su entorno. Por ello, una educación integral en la primera infancia no puede limitarse al aprendizaje de competencias para la lectoescritura y el cálculo. Es fundamental enriquecer sus lenguajes y modos de expresión y ampliar su acervo cultural y su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, y su mundo.

En la primera infancia, el juego, el descubrimiento, el movimiento, la experimentación y los múltiples lenguajes del arte son medios privilegiados de aprendizaje y bases estructurantes para la construcción de aprendizajes futuros. Los lenguajes y la actividad creadora de la danza, la música, el dibujo, la dramatización establecen formas de relación especial con los contenidos de la cultura, entre los niños y el adulto y de los niños entre sí, que tienen un claro valor educativo, porque están basados en la imaginación, en la sensibilidad y en la creación humana.

Asimismo, el acceso al arte y la participación en su producción es un derecho humano de los niños y niñas. Su importancia central fue reconocida en la Declaración de los Derechos del Niño de 1959, y en la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, en cuyo artículo 31 se declara explícitamente que los "Estados partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes".

Por ello, en OMEP hemos dedicado esta nueva edición de la revista virtual “OMEP: Teoría en la Práctica N°5” al arte y los lenguajes artísticos en la educación de la primera infancia, sumando los aportes de colegas de todo el mundo. Con esta producción ratificamos nuestro compromiso con los derechos humanos, con el conocimiento y, en particular con el oficio y el arte de educar con plenitud a los niños pequeños, respetando su ciudadanía y, como dijo Loris Malaguzzi, respetando sus cien lenguajes.

Mercedes Mayol Lassalle

Presidenta Mundial

OMEP

PRÉSENTATION

...L'enfant a cent langages, cent mains, cent pensées, cent façons de penser, de jouer, de parler. Cent toujours, cent façons d'écouter, de s'émerveiller, d'aimer. Cent joies pour chanter et comprendre. Cent mondes à découvrir, cent mondes à inventer, cent mondes à rêver...

(Loris Malaguzzi, 1996)

Il y a 75 ans, en 1948, un groupe d'hommes et de femmes humanistes s'est réuni pour fonder l'OMEP, convaincu de l'importance d'une protection intégrale des enfants dans leurs premières années de vie. Leur perspective était innovante et fondée sur la reconnaissance de leur citoyenneté dès la naissance, avec un accent particulier sur le droit à l'éducation en tant que processus holistique permettant l'exercice de tous les autres droits humains.

L'« apprentissage fondamental » (*foundational learning*) -un concept dont on parle actuellement dans le monde entier- doit inclure la possibilité de développer des connaissances, des attitudes et des compétences qui permettent à chaque enfant de se développer en tant que citoyen, agent, sujet actif de sa communauté, de sa culture et de son histoire. En ce sens, ils apprendront à coexister et à établir des liens affectifs avec d'autres enfants et des adultes significatifs, à se situer dans l'environnement naturel, social et culturel, à développer la confiance en soi et l'autonomie. De plus, ils apprendront à prendre soin des autres et à les respecter, à apprécier leur monde naturel et culturel, à découvrir le monde et à s'interroger à son sujet, à déchiffrer la vie et à s'adapter de manière créative à leur environnement. Par conséquent, l'éducation complète de la petite enfance ne peut se limiter à l'apprentissage de compétences telle que la lecture, l'écriture et le calcul. Il est essentiel d'enrichir leurs langues et leurs modes d'expression et d'élargir leur bagage culturel et leur identité par rapport à leur famille, leur communauté, leur culture et leur monde.

Dans la petite enfance, le jeu, la découverte, le mouvement, l'expérimentation et les multiples langages de l'art sont des moyens privilégiés d'apprentissage et des bases structurantes pour la construction des apprentissages futurs. Les langages et les activités créatives de la danse, de la musique, du dessin et du théâtre établissent des formes particulières de relation avec les contenus culturels, entre les enfants et les adultes et entre les mêmes enfants, qui ont une valeur éducative évidente, parce qu'elles sont basées sur l'imagination, la sensibilité et la création humaine.

De même, l'accès à l'art et la participation dans sa production est un droit humain des enfants. Sa principale importance a été reconnue dans la Déclaration des droits de l'enfant de 1959 et dans la Convention relative aux droits de l'enfant de 1989, dont l'article 31 stipule explicitement que "les États parties reconnaissent le droit de l'enfant au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge et de participer librement à la vie culturelle et artistique".

C'est pourquoi l'OMEP a consacré cette nouvelle édition de la revue en ligne « OMEP : La Théorie dans la Pratique N°5 » à l'art et aux langages artistiques dans l'éducation de la petite enfance, en y ajoutant les contributions de collègues du monde entier. Avec cette production, nous ratifions notre engagement en faveur des droits humains, de la connaissance et, en particulier, du métier et de l'art d'éduquer pleinement les jeunes enfants, dans le respect de leur citoyenneté et, comme l'a dit Loris Malaguzzi, dans le respect de leurs cent langues.

Mercedes Mayol Lassalle

Présidente Mondiale de
l'OMEP

EDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Director Editorial, OMEP. Teoría en la Práctica

Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria, Medellín, Colombia

La Revista OMEP: TEORÍA EN LA PRÁCTICA N°6 (2023) dedica el presente número al reconocimiento de estrategias didácticas para el desarrollo de procesos de aprendizaje social, afectivo y cognitivo en instituciones dedicadas a la primera infancia, algunas se implementan directamente con los niños y niñas, y otras con maestros en formación para transferir en contextos educativos.

Los lectores encontrarán en primer lugar el artículo “Nacer y crecer en entornos visuales complejos”, experiencia implementada en Uruguay, considera que las imágenes representan la percepción de un fragmento del mundo, son producción humana y están como elementos que penetran nuestra vida cotidiana, son producto del desarrollo de las tecnologías, la progresiva urbanización de las ciudades. En este sentido, las imágenes están en diferentes escenarios para ser interpretadas, no solo para ver, sino adquirir una mirada crítica sobre ellas, su contexto y generar diversidad de experiencias que a su vez genere aprendizajes en la deconstrucción, construcción y producción de imágenes, implicando la generación de una cultura visual en la educación artística al ser implementadas con los niños y niñas.

El texto “Enhancing Children’s & Educators’ Belonging through Engaging with Local Artists” referencia una investigación-acción realizada en Australia, donde los educadores pretenden conectar la educación del centro infantil con la comunidad y para ello investigan el trabajo de artistas y escritores locales para incorporar el saber en las prácticas pedagógicas de la primera infancia, a partir de referencia de obras producidas por los artistas y escritores motivan a los niños y niñas a explorar y experimentar desde su propia creatividad. Los maestros valoran de manera positiva la experiencia, y reconocen que se estrechan los lazos con la comunidad y se impacta en la vivencia de los niños y niñas para explorar, aprender y contribuir en su contexto comunitario con confianza.

El artículo “Entre lo etéreo y lo corpóreo”, experiencia desarrollada en Argentina da a conocer la corporalidad infantil y sus relatos, donde el niño y la niña se encuentran en una etapa en la cual eligen gestos que mejor le sirvan para penetrar en el camino de las sensaciones kinestésicas y se orientan al descubrimiento de las más variadas posibilidades corporales, no sólo para hacer suyo los espacios, sino también para establecer contacto con otras personas, consigo y con los objetos que le rodean que posibilitan diálogos que se presentan en la inmediatez y se potencian en un presente, afectado -desde un pasado común- en la memoria cultural.

En la experiencia desarrollada en Italia “A Fairy Tale for the Earth: educational puppetry for telling stories together from the start”, se refiere el aprovechamiento del potencial narrativo y poético de los niños y niñas en el uso de herramientas artísticas para la participación cultural e intergeneracional, en un encuentro compartido entre niños, niñas y adultos, en una propuesta denominada un cuento de hadas para la tierra, aprovechan la narración acompañada de marionetas, la actividad del narrador, el canto educativo, la música popular y las nanas infantiles, además, del ejercicio poético y creativo, es también un inicio de fomentar la curiosidad y la atención para un conocimiento contextualizado del mundo, de sus bellezas y maravillas, así como de sus problemas y aportar al desarrollo sostenible.

El texto “Lenguajes artísticos y experiencias estéticas en la educación infantil: reflexiones desde la práctica pedagógica”, implementada en Colombia, presenta la sistematización correspondiente al proceso de práctica realizada por estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil desde el sistema didáctico lúdico creativo, mediado por los lenguajes artísticos corporal-dramático, musical, literario y plástico-visual y las experiencias estéticas en sus tres fases: caracterización y planeación,

implementación, sistematización y reflexiones de la experiencia vivida, el sistema llevado a la práctica con niños y niñas en escenarios convencionales y no convencionales posibilita la expresión y relación del sujeto -niño, niña- consigo mismo, con el entorno y con sus pares, se estimula la creatividad, generan nuevas experiencias estéticas, y se apoya el desarrollo de la autoestima.

La experiencia desarrollada en Japón “Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children’s Expressions -Practice in Hiroshima” expone la práctica realizada con niños y niñas para sensibilizarlos sobre el tema de la paz, tomando como referente situaciones, imágenes y testimonios sobre la guerra en Ucrania, y a partir de la experiencia diseñar materiales didácticos, se resalta la creación de un vídeo en el que los niños y niñas expresan su deseo de paz con sus canciones y expresiones físicas, donde se registran las emociones que reflejan la empatía por las situaciones de otros niños y niñas del mundo, quedando el video no solo como evidencia pedagógica, sino como un material didáctico sobre la paz, más allá de la lengua y la cultura.

El artículo “Experiencias familiares con contenidos digitales infantiles ¿riesgos u oportunidades?” investigación realizada en España, se orienta a reconocer las estrategias en el uso de contenidos digitales infantiles de tres familias cubanas con niñas y niños de 3 a 6 años de edad, analizando lo que estas familias expresan con relación a los riesgos que perciben y como apoyan a entender algo que le resulta difícil a sus hijos e hijas, es de resaltar la forma como se comunican ante situaciones complejas con los contenidos audiovisuales. Sobresale la importancia de la interacción que en ausencia de los padres y madres se supe con otros familiares (hermanos mayores y abuelas), lo

que propicia situaciones de incertidumbre y malestar entre los miembros de las familias, porque generalmente los hermanos no están preparados para afrontar con éxito la educación de los más pequeños en torno a los contenidos digitales, pero de igual manera apoyan en la incorporación de nuevo vocabulario en sus hermanos menores.

“Developing confidence to engage children in creative music and movement learning” orientada a desafiar a estudiantes de grado o posgrado en pedagogía infantil o primaria de una universidad en Australia para asumir experiencias positivas en el aprendizaje de la música y el movimiento en el desarrollo de sus habilidades y su confianza. En los procesos de transferencia a la práctica profesional hay que considerar que el aprendizaje creativo de la música y el movimiento posibilita a los niños y niñas crear significados y dar sentido al mundo, generando en ellos y ellas que piensen con libertad, asuman riesgos, expresarse más allá de los límites y se vinculen con los demás de forma intencionada, construyendo un mundo mejor.

Se finaliza la edición de la revista con el artículo “Recuerdos, experiencias de vida, experiencias estéticas, historias, canciones y juegos de la mano de los abuelos y abuelas” da a conocer la experiencia de una institución educativa en Colombia con la importancia de la participación de los abuelos y abuelas en la vida, la institución brinda la oportunidad que abuelos y abuelas participen invitándolos mediante comunicación a visitar el escenario donde se educan sus nietas y compartan sus tradiciones con todas las niñas del preescolar. Una de las estrategias para crear vínculos se relaciona con la “muñeca rosita” que se rota cada fin de semana por las casas de las niñas y al inicio de la semana escolar se comparte con el grupo la experiencia vivida.

EDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Editorial Director, OMEP: Theory into Practice
Tecnológico de Antioquia University, Medellín (Colombia)

The OMEP Magazine: THEORY INTO PRACTICE (N°6, 2023) dedicates this number to the acknowledgment of instructional strategies for the development of social, emotional and cognitive learning in institutions dedicated to early childhood. Some of these strategies are implemented directly with children, while others are enforced to future teachers so that they can be transferred to educational settings.

Readers will firstly find the article “Being born and growing up in complex visual settings”. This experience, implemented in Uruguay, underscores that images are our perception of a fragment of the world - they are a human product that penetrates our daily lives. Moreover, images are the result of technological advances and progressive urbanization. Therefore, images are present in different scenarios to be interpreted, not just seen. We can view them critically, understand their context and build diverse experiences that will lead to knowledge about the construction, deconstruction and production of images. In that way, we can create a visual culture in artistic education.

The text “Enhancing Children’s & Educators’ Belonging through Engaging with Local Artists” refers to an investigation-action that took place in Australia, where educators aim at connecting education with the community. To do that, they investigate the work of local artists and writers to incorporate their expertise in early childhood teaching practices. The aim behind applying the artist and writer’s knowledge is to motivate children to explore and experiment from their own creativity. Teachers share a positive outlook on the experience and acknowledge that it strengthens ties with the community as well as impacts positively on children’s ability to confidently explore, learn and contribute in their community.

The article “Between the ethereal and the corporeal” (original title: “Entre lo etéreo y lo corpóreo”) reflects an experience that took place in Argentina, which highlights

children’s corporality and its stories. In these accounts, children find themselves choosing which gestures to use to penetrate the path of kinesthetic sensations and to discover the most varied corporal possibilities, not only to make spaces their own, but also to establish contact with other people, with themselves, and with objects around them. These objects are present in immediacy and complement each other in a present that is tightly connected to a past, which gives way to a cultural memory.

An experience that took place in Italy, “A Fairy Tale for Earth: educational puppetry for telling stories together from the start”, refers to the importance of seizing the poetic and narrative potential of children while using artistic tools to encourage their cultural and intergenerational participation. They narrated with puppets for children and adults in what was called “a fairy tale for Earth”. To foster curiosity and a contextualized understanding of the world, its beauties, wonders, problems and sustainable solutions, they included narration, educational songs, folk music and nursery rhymes.

The text “Artistic languages and aesthetic experiences in early childhood education: reflections from the pedagogical practice” (original title: “Lenguajes artísticos y experiencias estéticas en la educación infantil: reflexiones desde la práctica pedagógica”) reflects an experience that took place in Colombia. This experience presents the systematization corresponding to the practice process carried out by students in training of the Degree in Early Childhood Education from the creative playful didactic system, mediated by the corporal-dramatic, musical, literary and plastic-visual artistic languages and the aesthetic experiences in its three phases: characterization and planning, implementation, systematization and reflections of the lived experience. The system was put into practice with children in conventional and unconventional scenarios, and enabled the expression and relationship of the subject -boy,

girl- with him or herself, with the environment and with their peers. Creativity, the generation of new aesthetic experiences, and the development of self-esteem are stimulated and supported.

The experience developed in Japan, "Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions-Practice in Hiroshima", exposes the practice carried out with children to sensitize them on the subject of peace, taking as reference situations, images and testimonies about war in Ukraine. From that experience, the aim was to design teaching materials. To do so, the children took part in a video where they expressed their wishes for peace, sang, moved and conveyed their empathy and solidarity towards other children around the world. The video not only constituted pedagogical evidence, but also a crucial asset to teach about peace beyond linguistic and cultural differences.

The article "Family experiences with children's digital content: risks or opportunities?" (original title: "Experiencias familiares con contenidos digitales infantiles ¿riesgos u oportunidades?") was an investigation that took place in Spain that aims to recognize the strategies present in digital content for children. In a study of three Cuban families with children aged 3-6, they analyze how families perceive the risks their children are exposed to and what they struggle with. It is important to note that, when parents are absent, other relatives (older sibling and grandparents) become involved with the children, which could lead to uncertainty and unease among members of the family, because older siblings are usually not prepared to face their younger siblings' education successfully when it comes to

the handling of digital content. Nonetheless, they are often supportive in terms of their younger siblings' incorporation of new vocabulary.

"Developing confidence to engage children in creative music and movement learning" aimed at challenging undergraduate or postgraduate students in early childhood or primary education from a university in Australia to take on positive experiences in learning music and movement in developing their skills and confidence. When talking about the transition towards professional practices, it is important to consider that creative learning through music and movement allows children to create meanings and assign them to the world. This process encourages them to think freely, to take risks, to express beyond limits and to form bonds with others in an intentional way, building a better world.

The final article in the magazine is "Memories, life experiences, aesthetic experiences, stories, songs and games from the hands of grandparents and grandmothers" (original title: "Recuerdos, experiencias de vida, experiencias estéticas, historias, canciones y juegos de la mano de los abuelos y abuelas"). This article sheds light on the experience of an education facility in Colombia and highlights the role of grandparents in the life of their grandchildren. The institution allows grandparents to participate by seeing where their grandchildren learn and encourages them to share their traditions with all preschool students. One of the strategies to create bonds is called the "pink doll", which rotates every weekend through the girls' houses and at the beginning of the school week the experience is shared with the group.

ÉDITORIAL

Jorge Ivan Correa Alzate

Rédacteur en chef, OMEP : Théorie dans la Pratique

Tecnológico de Antioquia - Institution Universitaire, Medellín, Colombie

La revue de l'OMEP : La Théorie dans la Pratique n°6 (2023) consacre ce numéro à la reconnaissance des stratégies didactiques pour le développement des processus d'apprentissage social, affectif et cognitif dans les institutions dédiées à la petite enfance, dont certaines sont mises en œuvre directement avec les enfants, et d'autres avec les enseignants en formation afin de les transmettre dans de contextes éducatifs.

Tout d'abord, les lecteurs vont découvrir l'article « Naître et grandir dans des environnements visuels complexes » [Nacer y crecer en entornos visuales complejos], une expérience mise en œuvre en Uruguay, qui considère que les images représentent la perception d'un fragment du monde, qu'elles sont une production humaine et des éléments qui pénètrent notre vie quotidienne, qu'elles sont le produit du développement de technologies et de l'urbanisation progressive des villes. En ce sens, les images sont dans différents scénarios à interpréter, non seulement pour être vues, mais aussi pour acquérir une vision critique d'elles, de leur contexte et pour générer une diversité d'expériences qui, à leur tour, génèrent un apprentissage dans la déconstruction, la construction et la production d'images, impliquant la génération d'une culture visuelle dans l'éducation artistique lorsqu'elle est mise en œuvre avec des enfants.

Puis, le texte « Renforcer l'appartenance des enfants et des éducateurs en s'engageant auprès des artistes locaux » [Enhancing Children's & Educators' Belonging through Engaging with Local Artists] fait référence à une recherche-action menée en Australie, où les éducateurs visent à relier l'éducation du centre pour les enfants à la communauté et, à cette fin, ils étudient le travail des artistes et des écrivains locaux pour incorporer des connaissances dans les pratiques pédagogiques de la petite enfance, à partir de la référence aux œuvres produites par les artistes et les écrivains, en motivant les enfants à explorer et à expé-

ri-
 menter leur propre créativité. Les enseignants apprécient positivement cette expérience, reconnaissant qu'elle renforce les liens avec la communauté et qu'elle permet aux enfants d'explorer, d'apprendre et de contribuer à leur contexte communautaire en toute confiance.

Ensuite, l'article « Entre l'éthéré et le corporel » [Entre lo etéreo y lo corpóreo], une expérience menée en Argentine, présente la corporalité des enfants et leurs histoires, où les enfants sont à un stade où ils choisissent les gestes qui leur servent le mieux à pénétrer le chemin des sensations kinesthésiques et sont orientés vers la découverte des possibilités corporelles les plus variées, non seulement pour s'approprier des espaces, mais aussi pour établir des contacts avec d'autres personnes, avec eux-mêmes et avec les objets qui les entourent, en rendant possibles des dialogues qui se présentent dans l'immédiateté et se renforcent dans le présent, affectés -à partir d'un passé commun- dans la mémoire culturelle.

Dans l'expérience développée en Italie « Un conte de fées pour la terre : La marionnette éducative pour raconter des histoires ensemble dès le début » [A Fairy Tale for the Earth: educational puppetry for telling stories together from the start], l'article se réfère à l'utilisation du potentiel narratif et poétique des enfants dans l'utilisation d'outils artistiques pour la participation culturelle et intergénérationnelle, dans une rencontre partagée entre les enfants et les adultes, dans une proposition appelée un conte de fées pour la terre. En plus de l'exercice poétique et créatif, le conte accompagné de marionnettes, l'activité du conteur, le chant éducatif, la musique populaire et les berceuses pour enfants sont autant de moyens d'encourager la curiosité et l'attention pour une connaissance contextualisée du monde, de ses beautés et de ses merveilles, ainsi que de ses problèmes, et de contribuer au développement durable.

En outre, le texte « Langues artistiques et expériences esthétiques dans l'éducation de la petite enfance : ré-

flexions à partir de la pratique pédagogique » [Lenguajes artísticos y experiencias estéticas en la educación infantil: reflexiones desde la práctica pedagógica], mis en œuvre en Colombie, présente la systématisation correspondant au processus de pratique réalisé par les étudiants en formation pour le Licencement en éducation de la petite enfance à partir du système didactique ludique créatif, médiatisé par les langages artistiques corporels-dramatiques, musicaux, littéraires et plastiques-visuels et les expériences esthétiques dans ses trois phases : caractérisation et planification, mise en œuvre, systématisation et réflexion sur l'expérience vécue, le système mis en pratique avec les enfants dans des scénarios conventionnels et non conventionnels permet l'expression et la relation du sujet - garçon, fille - avec lui-même, avec l'environnement et avec ses pairs, stimule la créativité, génère de nouvelles expériences esthétiques et soutient le développement de l'estime de soi.

Après, l'expérience développée au Japon « Développement de matériels d'éducation à la paix inspirés par les expressions des jeunes enfants - Pratique à Hiroshima » [Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions -Practice in Hiroshima] montre la pratique menée avec les enfants pour les sensibiliser au sujet de la paix, en prenant comme référence des situations, des images et des témoignages sur la guerre en Ukraine, et en se basant sur l'expérience pour concevoir du matériel didactique. La création d'une vidéo dans laquelle les enfants expriment leur désir de paix à travers leurs chansons et leurs expressions physiques est mise en évidence, où les émotions qui reflètent l'empathie pour les situations d'autres enfants dans le monde sont enregistrées, laissant la vidéo non seulement comme preuve pédagogique, mais aussi comme matériel didactique sur la paix, au-delà de la langue et de la culture.

Par ailleurs, l'article « Expériences familiales avec les contenus numériques pour enfants : risques ou opportunités ? » [Experiencias familiares con contenidos digitales infantiles ¿riesgos u oportunidades?], recherche menée en Espagne, vise à reconnaître les stratégies d'utilisation des contenus numériques pour les enfants de trois familles cubaines avec des enfants de 3 à 6 ans, en analysant ce que ces familles expriment par rapport aux risques qu'elles perçoivent et comment elles aident leurs enfants à comprendre quelque chose de difficile pour eux, en soulignant

la façon dont elles communiquent dans des situations complexes avec des contenus audiovisuels. En l'absence des pères et des mères, l'importance de l'interaction, complétée par d'autres membres de la famille (frères et sœurs plus âgés et grands-mères), ressort, ce qui conduit à des situations d'incertitude et de malaise parmi les membres de la famille, car les frères et sœurs ne sont généralement pas préparés à éduquer avec succès leurs cadets sur le contenu numérique, mais ils soutiennent également l'incorporation d'un nouveau vocabulaire chez leurs cadets.

De plus, le projet « Développer la confiance pour engager les enfants dans un apprentissage créatif de la musique et du mouvement » [Developing confidence to engage children in creative music and movement learning] vise à inciter les étudiants de premier cycle ou de troisième cycle en éducation de la petite enfance ou en éducation primaire d'une université australienne à vivre des expériences positives dans le domaine de l'apprentissage de la musique et du mouvement afin de développer leurs compétences et leur confiance en eux. Dans les processus de transmission à la pratique professionnelle, il faut tenir compte du fait que l'apprentissage créatif de la musique et du mouvement permet aux enfants de créer du sens et de donner du sens au monde, ce qui les incite à penser librement, à prendre des risques, à s'exprimer au-delà des limites et à se connecter avec les autres de manière ciblée, afin de construire un monde meilleur.

Enfin, le numéro se termine par l'article « Souvenirs, expériences de vie, expériences esthétiques, histoires, chansons et jeux de la main des grands-pères et des grands-mères » [Recuerdos, experiencias de vida, experiencias estéticas, historias, canciones y juegos de la mano de los abuelos y abuelas], décrivant l'expérience d'un établissement d'enseignement colombien en ce qui concerne l'importance de la participation des grands-pères et des grands-mères à la vie. L'établissement donne l'occasion aux grands-pères et aux grands-mères de participer en les invitant à visiter l'établissement où leurs petites-filles sont éduquées et à partager leurs traditions avec toutes les filles de l'école maternelle. L'une des stratégies visant à créer des liens est liée à la "poupée rose" qui se rend chaque week-end dans les foyers des filles et qui, au début de la semaine scolaire, partage l'expérience avec le groupe.



**AESTHETIC EXPERIENCES
IN THE FIRST YEARS OF LIFE THROUGH
IMAGE, MOVEMENT, MUSIC AND WORDS**

*EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LOS
PRIMEROS AÑOS DE VIDA A TRAVÉS
DE LA IMAGEN, EL MOVIMIENTO,
LA MÚSICA Y LA PALABRA*

**EXPÉRIENCES ESTHÉTIQUES DES
PREMIÈRES ANNÉES DE LA VIE À
TRAVERS L'IMAGE, LE MOUVEMENT,
LA MUSIQUE ET LES MOTS**

NACER Y CRECER EN ENTORNOS VISUALES COMPLEJOS

Elizabeth Ivaldi¹

(OMEF Uruguay)

RESUMEN

Se presentan una serie de reflexiones referidas a los efectos que la superabundancia de imágenes ejerce sobre las niñas y niños del siglo XXI. En lugar de adherir a las visiones fatalistas que inmovilizan, se aportan algunas ideas sobre qué hacer y cómo intervenir para favorecer la construcción de una mirada activa, inquieta, inquisitiva, crítica y estética desde la primera infancia. Se analizan

algunos aportes provenientes de la educación artística y la fotografía. Finalmente se plantean algunas estrategias de intervención para enseñar a mirar, pasibles de ser aplicadas en los espacios destinados a la primera infancia. Dichas estrategias han sido puestas en práctica en centros de educación y cuidados de la República Oriental del Uruguay.

PALABRAS CLAVE:

imagen, estética, ver, mirar.

... la experiencia humana es cada vez más visual y está cada vez más visualizada; vivimos inmersos en un mundo de imágenes...

(Augustowsky, 2010: 5)

En la actualidad, las imágenes invaden nuestra vida cotidiana de una manera feroz, producto entre otras cosas, del desarrollo de las tecnologías en un contexto marcado por la creciente urbanización de las ciudades. Esta nueva era de la imagen trajo consigo, como hecho positivo, la democratización en el acceso, ya que la creación y reproducción se volvió accesible a todos. Hoy nos relacionamos de otra forma, por ejemplo, con las producciones fotográficas. Atrás quedaron las limitaciones de acceso y reproducción que, por dificultades técnicas y de costo, determinaron en su época la imprenta, el grabado y las primeras etapas de la fotografía. El aspecto negativo de esta nueva era consiste, sin embargo, en haber originado un consumo indiscriminado de producciones icónicas, en cantidades que continúan crescendo, con intenciones y criterios de calidad muy diversos.

Casi tres décadas atrás, Giovanni Sartori (1998) nos alertó sobre la transformación del *homo sapiens, producto de la cultura escrita*, en *homo videns* cuando la imagen destronara a la palabra. Debido a esta postura, fue acusado de *apocalíptico*, término introducido por Umberto Eco (1964) para denominar a aquellos que consideran que los medios de comunicación masiva no aportan nada favorable para el desarrollo de la sociedad. En su defensa, Sartori argumentó que procuraba *ser lo suficientemente pesimista como para asustar e inducir a la cautela*. Evidentemente, esto último no sucedió. A lo largo del siglo XX, de forma progresiva, las imágenes comenzaron a masificarse y expandirse hasta llegar al actual frenesí de acumulación y saturación que caracteriza al siglo XXI.

En medio de estos debates no resueltos, nacen y crecen las infancias, insertas en contextos visuales complejos.

1 Ex Consejera de la Administración Nacional de Educación Pública. Maestra de Educación Primaria, especializada en Educación Inicial, Educación Artística, Gestión y Supervisión Educativa. Montevideo, Uruguay. chabemail@gmail.com



Nacer y crecer en entornos visuales complejos

Los bebés despliegan todas sus capacidades, incluidas las que devienen de los órganos de la visión y del sentido de la vista, mientras interactúan con las múltiples imágenes que los rodean. Al decir de Eco (1964: 34),

son consumidores de una producción intensiva de mensajes a chorro continuo, elaborados industrialmente en serie y transmitidos según los canales comerciales de un consumo regido por la ley de oferta y demanda.

Principales características de las imágenes

Existen en la imagen tres hechos irreductibles: una selección de la realidad, unos elementos configurantes, y una sintaxis, entendida esta como una manifestación de orden...

(Villafañe, 2006:30)

Las imágenes son polisémicas; se caracterizan por su ambigüedad. El mensaje del autor permanece abierto a la interpretación de los espectadores que le pueden otorgar significados diferentes. Poseen un gran poder de atracción, ya sea porque el espectador se identifica con lo que representan, porque lo entretienen, porque generan ilusiones, satisfacen necesidades, despiertan deseos, modifican estados de ánimo, exponen la realidad o señalan caminos para transformarla... Este poder de atracción posibilita la manipulación de los espectadores. La predominancia de los estereotipos junto con la mercadotecnia destinada a promover explícita o implícitamente el consumo infantil es una clara muestra de ello.

Las imágenes

- son producciones humanas.
- representan la percepción de un fragmento del mundo.
- constituyen una forma de comunicación.
- pueden ser realizadas por distintos medios.
- cumplen diferentes funciones.
- perduran en el tiempo.
- evocan lo que se encuentra ausente.
- admiten múltiples usos.

pueden ser:

- **figurativas:** representan objetos o escenas de la vida real.
- **abstractas:** no guardan relación formal con elementos de la realidad.
- **simbólicas:** remiten a ideas o creencias.
- **fijas:** captan un instante de la realidad de manera inmóvil.
- **secuenciales:** forman una sucesión o serie siguiendo un hilo común.
- **en movimiento (animadas):** proyección a gran velocidad de imágenes fijas secuenciadas y superpuestas
- **informativas:** transmiten mensajes objetivos
- **artísticas:** transmiten mensajes con la intención de evocar sensaciones y emociones en el espectador.

Durante mucho tiempo, y especialmente en los contextos educativos, las imágenes fueron consideradas subsidiarias y hasta inferiores en relación con las palabras. Actualmente, aunque se admite la estrecha relación existente entre ambas, son valoradas en igualdad de condiciones a la hora de emitir o producir mensajes. Desde décadas atrás, por ejemplo, las ilustraciones de los libros de cuentos infantiles procuran no sólo interpretar, sino también contribuir desde lo visual, y con cierta independencia, al enriquecimiento y la comprensión del texto escrito. La tarea del ilustrador de cuentos ha adquirido con el tiempo otro estatus, desplegando un lenguaje visual con sentido en sí mismo.

No es lo mismo VER que MIRAR

Para intervenir desde la primera infancia teniendo en cuenta la realidad visual del siglo XXI debemos comenzar por comprender que, aunque se trate de vocablos que utilizamos indistintamente, *ver* y *mirar* no significan lo mismo. *Ver* es una capacidad con la que nacemos todos los seres humanos que poseemos los órganos de la visión y el sentido de la vista. Se trata de un proceso biológico; es una acción natural que no tiene otra intención que buscar objetos, figuras y otros elementos en los cuales detenernos para ejercitar la función innata de la visión. Poner dicha capacidad en juego constituye la primera fase del acto de



mirar y el punto de partida para la interacción con las imágenes, pero no lo resuelve todo.

Mirar es el proceso mental desencadenado a partir del acto biológico de *ver*. Es un acto intencional y reflexivo guiado por el interés del que mira. Lo que ven los ojos cobra sentido cuando se activan una serie de funciones mentales que le otorgan significado a la imagen que recibe el cerebro. Entre otras funciones, se ponen en juego la comprensión, la interpretación, las emociones, la imaginación, el pensamiento, la memoria... Estos procesos se realizan con tal rapidez que *ver* y *mirar* parecen acciones simultáneas.

Los bebés se relacionan con el mundo que los rodea percibiéndolo globalmente con sus cinco sentidos en interacción: el oído, la vista, el tacto, el olfato y el gusto. De esta forma decodifican la información que les proporciona el medio. Sin embargo, investigaciones recientes, plantean la prevalencia del sentido de la vista.

Un grupo de antropólogos y lingüistas del Instituto Max Planck de Psicolingüística (Lila, San Roque y otros, 2015)² lograron confirmar que el sentido de la vista predomina en todas las culturas.... Las explicaciones dadas por los investigadores ante este hecho hacen referencia a: la estructura del cerebro, ya que el 50% se dedica al procesamiento visual, la experimentación constante con las imágenes que realizamos durante el día, la coordinación del conjunto de nuestras experiencias a través de la vista.

(Ivaldi, 2015:67)

A pesar de estas comprobaciones, la interacción con las imágenes se considera generalmente un proceso natural que no requiere aprendizajes específicos, dejando que las niñas y los niños desarrollen a su manera las habilidades cognitivas necesarias. Los mensajes icónicos mediáticos encuentran, de esta forma, campo libre para influir en la

construcción de las subjetividades y para la manipulación. Esta realidad nos interpela acerca de la necesidad de incorporar en nuestras prácticas la *educación de la mirada* desde las edades más tempranas.

La nuestra es una sociedad saturada de imágenes, donde la tentativa de territorializar lo visual por sobre otros registros de la experiencia no deja, sin embargo, de evidenciar cierta anorexia de la mirada³, cierta saturación que anestesia y que banaliza aún las imágenes más terribles, que nos insta como educadores a pensar una nueva pedagogía de a mirada (Dussel y Gutiérrez, 2006:8)

Algunos aportes desde la Educación Artística y la Fotografía

Este tema es (o debería ser) objeto de interés y de estudio de todos los campos de conocimiento. Algunos autores nos ayudan a pensarlo desde la Educación Artística y la Fotografía. El enfoque de la Cultura Visual propone, por ejemplo, comprender las imágenes analizando las narrativas que las producen.

Fernando Hernández (2000), representante de esta corriente, sostiene que la cultura visual es una posición desde la cual pensar la *iconósfera* en la que vivimos con el propósito de construir una nueva forma de aprender desde la primera infancia hasta la Universidad. Considera que la Educación Artística ha tenido siempre un carácter eminentemente práctico y manual, con un abordaje socio-histórico de las imágenes. El enfoque de la Cultura Visual ofrece marcos teóricos y estrategias metodológicas que nos permiten repensar las representaciones visuales del pasado y develar sus significados, analizando las culturas en las que se produjeron.

En la actualidad, existen nuevas formas culturales vinculadas a las imágenes, con gran participación de las

2 El Instituto Max Planck de Psicolingüística está situado en el campus de la Universidad de Radboud, vinculado al Instituto *Donders para el Cerebro, la Cognición y la Conducta*, al Centro de Neuroimagen Cognitiva y al Centro de Estudios del Lenguaje. Su misión es llevar a cabo investigaciones relacionadas con los fundamentos psicológicos, sociales y biológicos del lenguaje con la intención de comprender, entre otras cosas, las relaciones del lenguaje con otros aspectos del cerebro.

3 Antelo (2005) El apetito del ojo. De Leonardo da Vinci a la imagen digital- Conferencia- Bogotá



tecnologías y los medios de comunicación. Estas formas culturales construyen miradas ya que le otorgan sentido a las realidades que son miradas y a los que miran. Influyen en la imagen que tenemos del mundo y de nosotros mismos. Ante esto, resulta imprescindible formar espectadores críticos que sean capaces de identificar y analizar las imágenes junto con el discurso que las produce. Descifrar de manera asertiva los mensajes emitidos por los medios de comunicación contribuye, además, a disminuir el consumismo exacerbado e inconsciente que caracteriza a la sociedad contemporánea.

El enfoque de la Cultura Visual en Educación Artística debe basarse, según Fernando Hernández (2000), en las experiencias e intereses de las niñas y niños y en preguntas que promuevan la indagación y la investigación en el marco de proyectos de trabajo.

Otro aporte interesante referido al tema que nos ocupa es el que realiza María Acaso. Sostiene que *las imágenes siempre transmiten un mensaje manifiesto y otro latente y que existe un currículum oculto visual*, entendido como *el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo a través del lenguaje visual*. (2005: 209) Dicha transmisión se produce por la forma en que se distribuyen e implementan los espacios destinados a la infancia, y por las imágenes que se exponen y utilizan en ellos.

Espacios que suelen estar plagados de estereotipos, figuras impuestas por el mundo adulto y la sociedad de consumo: repetitivas, simplificadas, prefabricadas, empobrecidas, pseudo artísticas y pseudo culturales, carentes de creatividad. Esto se debe, entre otras causas, a la desvalorización de las producciones infantiles y a la falta de confianza y auto confianza en la capacidad de apreciación y creación que poseen las personas adultas.

Hacer explícito el currículum oculto visual, reflexionar por qué las instituciones educativas y los profesores utilizamos las representaciones visuales que utilizamos, así como analizar qué mensajes transmitimos con ellas, son algunos de los mecanismos para convertir la educación en una fuerza democrática y progresista
(Acaso, 2005: 219)

En los contextos educativos y de cuidado para la primera infancia resulta imprescindible ser críticos, autocríticos y selectivos en relación con los elementos que conforman el entorno visual.

Joan Fontcuberta (2016) realiza algunos aportes que resulta pertinente considerar en relación con el mundo de las imágenes. De profesión fotógrafo introduce algunos conceptos que nos ayudan a reflexionar sobre la *cultura digital*. Plantea, por ejemplo, que *la fotografía ha muerto* como consecuencia de la superabundancia visual y que nos encontramos en la era de la *postfotografía*, que modifica los roles del autor y del espectador.

Las imágenes *postfotográficas* no se definen por sí solas sino en relación con su entorno. Se caracterizan por su profusión, su disponibilidad, su inmaterialidad y por ser rápidamente transmisibles. No sólo tienen la posibilidad de dar cuenta de cada fragmento del mundo real en diferentes momentos, sino que además pueden crear nuevas realidades.

Fontcuberta sostiene, entre otras cosas, que la *postfotografía* es la fotografía adaptada a nuestra vida en línea y que la *era selfie* marca la inserción del yo en el relato visual. Considera que nos encontramos ante un nuevo *ciudadano-fotógrafo* al que denomina *homo photographicus*. Esta *furia de las imágenes* nos interpela acerca de la necesidad de dejar atrás todo lo que creíamos saber sobre la fotografía para intentar comprender estas nuevas formas de apreciar y producir imágenes.

Enseñar a mirar

El lugar que ocupan las imágenes en el siglo XXI se ha modificado y los educadores debemos tomar nota de ello. Existe una estrecha relación entre *ver, mirar, aprender y enseñar*. Por ello es necesario generar ambientes pedagógicos que favorezcan el desarrollo de miradas atentas, activas, profundas, conscientes, estéticas, detallistas, inquisitivas y críticas. Para lograrlo se han de considerar las imágenes en toda su complejidad, dotando de significados y sentidos a lo que es mirado. Sin nuestra intervención, la superabundancia de imágenes favorecerá en niñas y niños el desarrollo de miradas superficiales, pasivas, inconscientes y acríticas.



Empezar por nosotros mismos

Las personas adultas también nos encontramos inmersas en un mundo de imágenes, situación para la cual no fuimos preparadas. Por lo tanto, tendremos que empezar por desarrollar en nosotros mismos una mirada diferente, con las características que deseamos favorecer en niñas y niños. Una mirada sensible, estética, capaz de analizar sentidos y significados, y decodificar mensajes explícitos e implícitos. Debemos desarrollar, además, una mirada pedagógica que nos permita interactuar con las imágenes de una manera asertiva acompañando a cada niña o niño en su personal forma de mirar.

Las imágenes, fijas o en movimiento, ingresan a los espacios educativos en diferentes formatos: libros, revistas, retratos, reproducciones de obras de arte, mapas, esquemas, fotografías, videos, cine, dibujos, ilustraciones, ... Sin embargo, debido a la primacía otorgada tradicionalmente a las palabras, solemos pasarlas por alto o darles muy poca importancia. Esta es una situación que debemos revertir ya que las imágenes, más aún durante la primera infancia, constituyen un material didáctico privilegiado. Desde muy pequeños, niñas y niños, obtienen información a partir de ellas, construyen saberes y desarrollan su memoria visual.

El avance de la tecnología nos permite disponer actualmente de un amplio espectro de aparatos de visualización contemporáneos tales como televisores con acceso a internet, proyectores, teléfonos móviles, computadoras...; aliados fundamentales para enseñar a mirar. La mayoría de las niñas y niños ya conocen sus usos y sus funciones e interactúan con las imágenes digitales.

Considerar la dimensión estética de la enseñanza

Para educar la mirada resulta imprescindible prestar atención a los ambientes en los cuales transcurre la vida cotidiana de niñas y niños. Nos referimos a la distribución de los espacios, al tipo de mobiliario y a la implementación. Cada uno de los objetos y los elementos que conformen el ambiente físico ha de favorecer el desarrollo de una mirada estética y activa que vaya mucho más allá de solamente ver.

La toma de decisiones respecto al ambiente ha de considerarse como un todo donde los elementos que lo com-

ponen no están aislados, sino que responden en su conjunto a una concepción de la estética que se evidencia en sus interrelaciones.

La dimensión estética es una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un “hilo” que conecta y ata las cosas entre sí, un “aire” que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y para los sentidos.

(Vecchi en Hoyuelos (2006:15))

La incorporación de imágenes, ya sean artísticas (dibujos, pinturas, esculturas) o producidas por medios tecnológicos como la fotografía debe ser sumamente cuidada, con criterios de calidad, sin caer en la sobrecarga y la sobreestimulación.

La cantidad y densidad de imágenes con las que niñas y niños interactúan depende de su contexto socio-geográfico de pertenencia y del acceso y uso que en su entorno más cercano realicen de las tecnologías de la información y la comunicación. Generalmente en los contextos familiares, comunitarios y virtuales, los mensajes icónicos se presentan de forma desordenada, descuidada y sobrecargada, sin sentido y significado desde la perspectiva de las infancias sino en base a los intereses de las personas adultas. En los espacios educativos destinados a la primera infancia no debería suceder lo mismo.

Considerar la dimensión estética de la enseñanza implica el cuidado, la recuperación y protección del entorno, de los espacios y de los ambientes de aprendizaje; conjuga aspectos físicos, intelectuales (cognitivos) emocionales, relacionales, expresivos e imaginativos. (Ivaldi, 2021:57)

Nutrir las miradas

Las imágenes ejercen un gran poder de atracción y seducción, especialmente sobre las niñas y niños pequeños. Generan emociones e influyen en la construcción de su subjetividad. El hecho de que algunas de ellas, con sesgo realista, lleven a que niños y niñas, cuanto más pequeños son, las perciban como *la realidad* y no como imágenes construidas, constituye un riesgo para su desarrollo emocional. Por eso es necesario acompañarlos en el tránsito que realizan desde el ejercicio de la capacidad espontánea



y rápida de ver, cuando son bebés, hasta la construcción de una mirada activa, crítica y detallista a medida que crecen.

De lo que se trata es de desplegar oportunamente una serie de acciones que contribuyan a nutrir su mirada. Por un lado, acercándoles objetos y producciones icónicas estéticas. Por otro lado, ayudándolos a descifrar las imágenes, cuestionando la aparente objetividad de aquellas que correspondan. El docente debe realizar preguntas abiertas y motivadoras, repreguntando cada vez que sea necesario para que niñas y niños se cuestionen lo que observan a primera vista.

Joan Fontcuberta (1977) denomina a este proceso *la contravisión*, entendida como la ruptura con las rutinas que dominan nuestro pensamiento visual, miradas que cuestionan el lenguaje de las imágenes y su lógica consensuada. En los niños pequeños dichas rutinas aún no están totalmente instaladas por lo que nos encontramos con un terreno fértil para intervenir. El peligro radica en que, quienes dominan el mundo de las imágenes con diversos intereses, también lo encuentran.

Favorecer en niñas y niños una serie de experiencias visuales debidamente planificadas contribuye a expandir la alfabetización que, como ya se ha dicho, no descansa únicamente sobre las palabras. Una mirada potente influye en la adquisición de saberes en todos los campos de conocimiento. Como lo expresa Vea Vecchi (1982) el ojo *visto no como un órgano aislado sino como amplificador de las manos, del olfato, del cerebro y del lenguaje hablado, del escrito y del corporal...* (Vecchi, 1982: 32)

El análisis y la interpretación de imágenes requiere que se le asignen espacios y tiempos específicos, pausados y periódicos. Se ha de partir, en primer lugar, de las múltiples experiencias visuales por las que transitan niñas y niños en sus relaciones con el entorno, ayudándolos a sistematizar la búsqueda de sentidos y significados. Los sentidos y significados que le atribuimos a las imágenes no están fijos en ellas, sino que se encuentran dentro de nosotros mismos, en lo que ya sabemos, en lo que nos in-

terroga y en lo que sentimos. Las intervenciones docentes han de ser personalizadas porque no todos comprendemos lo mismo cuando miramos; nuestras experiencias y saberes previos influyen en nuestras miradas.

La lectura formal de una imagen admite dos procesos complementarios e íntimamente relacionados: la denotación y la connotación. El primero de ellos implica el reconocimiento icónico, es decir la identificación y enumeración de los elementos que la componen. La connotación refiere a todo aquello que la imagen evoca subjetivamente en la mente del espectador y que no puede responderse solamente desde su contenido. Estos procesos operan con diferente intensidad según se trate de imágenes figurativas o abstractas y se realizan de forma desordenada.

La apreciación de las obras artísticas y culturales y sus reproducciones icónicas merecen una atención aparte. Actualmente el arte incluye diferentes manifestaciones y la mayoría de las obras contemporáneas le exigen al espectador una mirada activa, inquisidora, cuestionadora y crítica.

Aunque el programa nos indique contenidos de enseñanza dispuestos en un orden histórico, los docentes tenemos la potestad de elaborar nuestros propios *itinerarios de arte*, entendidos como una selección de obras o reproducciones que contribuyen a educar la mirada ya sea por su similitud o su contradicción. Presentar retratos realizados por Botero⁴, por ejemplo, junto a otros realizados por Modigliani⁵ constituye un excelente recurso para educar la mirada respecto a las proporciones, aunque no exista una relación cronológica entre ambos artistas. Apreciar obras de diferentes artistas sobre un mismo tema como los bodegones, por ejemplo, y compararlas constituye otro recurso interesante.

Las imágenes artísticas y culturales no brindan únicamente información sobre lo que representan sino también sobre la mirada que tiene su autor sobre lo representado.

Además, responden a un contexto histórico, social y cultural determinado o a situaciones de vida del artista, que deben ser considerados.

4 Fernando Botero (Medellín, 1932) es un pintor, escultor y dibujante colombiano.

5 Amadeo Modigliani (Livorno, 1884-París, 1920) fue un pintor, dibujante y escultor italiano.



Para generar vivencias directas con obras originales debemos expandir el aula, teniendo en cuenta en primer lugar, los recursos que nos ofrece el medio: museos, casas de cultura, exposiciones urbanas, muestras de arte popular, talleres de artistas y artesanos, esculturas, intervenciones o grafitis callejeros... El contacto con una obra original, y de ser posible con el artista, genera emociones únicas y nos conecta de otra forma con su creador.

La creación de pinacotecas en base a una selección de reproducciones teniendo en cuenta su calidad es otro recurso interesante. Dichas imágenes, luego de observadas, pueden pasar a formar parte de la ambientación siendo cambiadas de lugar periódicamente para evitar el acostumbramiento de la mirada.

Las ilustraciones de libros de cuentos bien seleccionados constituyen actualmente otra fuente importante de imágenes que captan la mirada de niñas y niños en la secuencia de un relato.

Interactuar con los elementos del alfabeto visual

Las producciones icónicas se componen de una serie de elementos agrupados bajo el concepto *alfabeto visual* que están presentes en los análisis iconográficos porque constituyen, en su conjunto, lo que vemos. Se encuentran en la naturaleza, en los objetos, en las obras de arte y en las imágenes y van siendo conocidos, integrados y utilizados paulatinamente por niñas y niños en sus procesos singulares de apreciación y creación.

Es partir de las múltiples combinaciones y relaciones de estos elementos que se componen las formas y las figuras. Ellos son: el punto, la línea, la luz, el color, la mancha, el tamaño, la forma, el volumen, la textura, el espacio, el plano, la superficie, el soporte, la materia, la proporción, el contraste, la relación figura-fondo, el contorno, la simetría, la perspectiva, la direccionalidad, la armonía, el equilibrio, el ritmo, el movimiento y la composición.

Tal como lo expresa Villafañe, *todo proceso de síntesis visual es posible a partir de un buen número de conceptos visuales que el sujeto ha ido extrayendo de su entorno real desde los primeros estadios de su desarrollo*

cognitivo. (2006:30). Es decir que, la construcción de una mirada activa, potente y crítica necesita que las niñas y los niños exploren los objetos y elementos de la vida real con sus cinco sentidos en interacción. Su mirada se enriquece cuando participan activamente, experimentan, investigan, descubren y buscan sentidos ampliando sus conocimientos sobre el entorno que los rodea. Como ya se ha dicho, existe una estrecha relación entre *mirar y conocer*, así como en investigar acerca de todo aquello que aún no sabemos.

Los elementos del alfabeto visual se encuentran presentes en la naturaleza en su más amplia expresión por lo que resulta pertinente expandir el aula hacia los espacios naturales donde niñas y niños puedan observar puntos, líneas, formas, colores...de forma directa nutriendo su mirada desde la acción. Los conocimientos visuales, táctiles, gustativos, olfativos, y sonoros adquiridos se pondrán en juego cada vez que se encuentren frente a una imagen.

Deconstruir, construir y producir imágenes

Además de desarrollar en niñas y niños las capacidades para interactuar desde la mirada con las producciones icónicas elaboradas por otros, deben sentir que son capaces de crear y recrear imágenes con sentido y significado, y que sus creaciones son comprendidas y valoradas.

La relación que se establece entre lo apreciado y lo creado requiere de tiempos y procesos personales. Por ello no es conveniente conectar de forma directa la apreciación de imágenes con la creación. Es cierto que apreciar y crear son procesos relacionados, pero también es cierto que transitan por caminos diferentes.

La creación requiere de ambientes en los que reine la libertad expresiva y se reconozca la singularidad de la experiencia estética. Experiencias caracterizadas por *incluir lo no previsto, lo no pensado y la novedad; por huir del aburrimiento, por respetar y favorecer el pensamiento y el juego metafórico y por promover todas las potencialidades del ser humano. Contribuyen a cultivar la sensibilidad personal ya que se nutren de la información, pero también conectan con las emociones. Generan una forma personal de pensar, actuar, proyectarse y estar en el mundo.* (Ivaldi, 2021: 60)



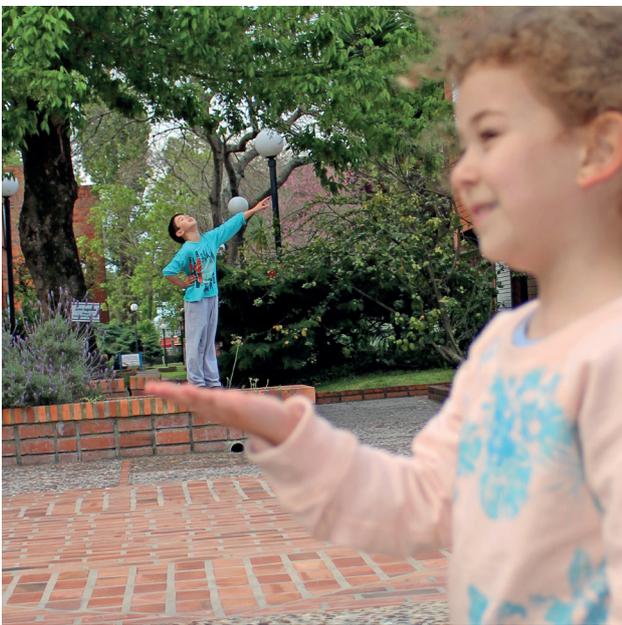
Nacer y crecer en entornos visuales complejos

SUGERENCIA DE ALGUNAS ACTIVIDADES

ADAPTANDO LA ACTIVIDAD Y LA INTERVENCIÓN DOCENTE AL CONTEXTO Y LAS EDADES DE NIÑAS Y NIÑOS

La imagen de sí mismo	Jugar con el reflejo de su imagen y la de otras niñas y niños en el espejo.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografiar diferentes expresiones. • Exponer las fotos y analizarlas • Representar con diferentes técnicas figuras humanas, retratos y autorretratos.
	Fotografiar su imagen y/o la de otros niñas o niños de forma parcial (por ejemplo: ojos, boca, manos...)	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar collages utilizando las fotografías, completando la imagen con otras técnicas y materiales.
Imágenes tri y bidimensionales	Apreciar una imagen en volumen desde diferentes perspectivas (escultura, creación en volumen, juguete...)	<ul style="list-style-type: none"> • Representar, dibujar la imagen tridimensional en el espacio bidimensional (plano vertical u horizontal) • Analizar las producciones
	Colorear fuentes de luz con papel celofán. (ventanas, linternas, foco de luz, proyectores y retroproyectores...)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar y experimentar
	Elaborar visores que favorezcan diferentes experimentaciones visuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrer espacios naturales y físicos para seleccionar qué mirar utilizando los visores.
	Mesas de luz	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar, crear y recrear utilizando diferentes elementos. • Fotografiar las producciones efímeras
	Foco de luz y pantalla	<ul style="list-style-type: none"> • Juegos corporales • Teatro de sombras con objetos o títeres de varilla
Cacería fotográfica	Fotografiar diferentes elementos en diversos espacios físicos y naturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Exponer las fotografías, analizando los encuadres.
Escenas maravillosas y fantásticas	Crear escenas con participación de niñas y niños con o sin objetos o escenas realizadas sólo con objetos.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografiar • Modificar la escena y volver a fotografiar • Exponer las fotos, comparar y analizar.
Engaña ojos	Seleccionar encuadres que, por efecto de las distancias y otros factores generen ilusiones visuales ficticias en la fotografía.	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografiar • Exponer y analizar
Fotomontaje	Seleccionar una imagen impresa, analizarla, desarmarla por medio del recortado. Desarmar varias imágenes por medio del recortado	<ul style="list-style-type: none"> -Rearmar la imagen por medio del collage de otra manera. -Comparar el mensaje de la imagen original con el de la imagen reelaborada -Crear por medio del collage una nueva imagen a partir de las figuras recortadas
Puzles disparatados	Elaborar puzles con el mismo corte, pero con diferentes imágenes.	<ul style="list-style-type: none"> • Desarmar y rearmar la imagen convencional • Jugar a desarmar y rearmar nuevas imágenes con piezas de puzles diferentes
Juegos de memoria visual	Observar imágenes enumerando los elementos que la componen	<ul style="list-style-type: none"> • Recordar qué elementos componen la imagen en ausencia de esta
	Observar una serie de objetos	<ul style="list-style-type: none"> • Dibujar los objetos observados en ausencia de estos
Dramatizar	Seleccionar imágenes	<ul style="list-style-type: none"> • Observarlas y representarlas corporalmente • Fotografiar las representaciones • Comparar la imagen original con la imagen de la representación.

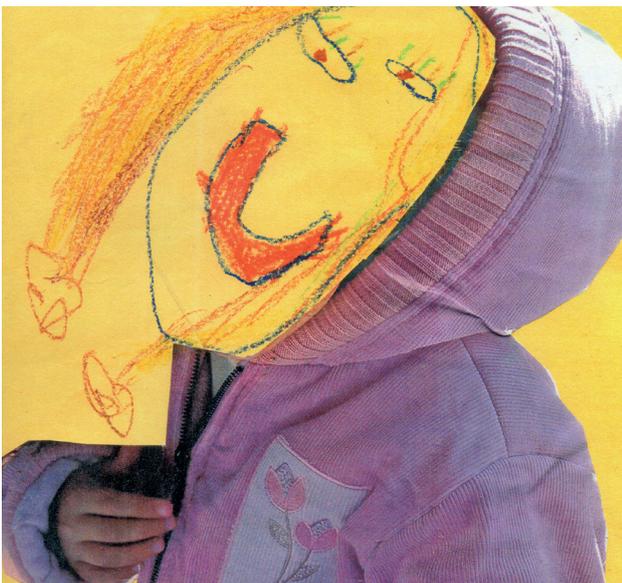




Producir fotografías engaña ojos.



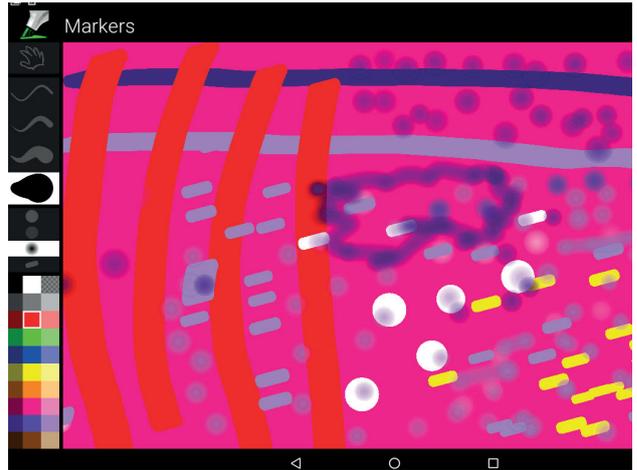
La imagen de sí mismo.



Fotomontajes



Nacer y crecer en entornos visuales complejos



Apreciar y producir imágenes utilizando diferentes aparatos de visualización.



Apreciar imágenes artísticas



Producir imágenes desarrollando la libertad expresiva.



A modo de conclusión:

La situación planteada a lo largo de este artículo evidencia la imperiosa necesidad de considerar los efectos que, sobre la primera infancia, tiene el hecho de que las personas adultas permanezcamos inmóviles ante el bombardeo de imágenes al que se encuentran expuestos. Máxime cuando en los primeros años de vida las niñas y niños conocen el mundo a través de los cinco sentidos

en interacción con prevalencia del sentido de la vista. Las reflexiones desarrolladas, los aportes de diversos autores apenas esbozados y las sugerencias de algunas actividades constituyen una invitación para continuar profundizando en el tema, fortaleciéndonos teóricamente con el objetivo de actualizar nuestras prácticas acordes a estas nuevas demandas.

Referencias bibliográficas

- Acaso, M -Nuere, S (2005) *El curriculum oculto visual: aprender a obedecer a través de la imagen* En Arte, individuo y sociedad Vol. 17 2005 pp 207-220 Madrid España. <https://www.redalyc.org/pdf/5135/513551273010.pdf>
- Augustowsky, G (2010) *Mirar es una actividad* En *Revista "12centes digital para el día a día en la escuela"*. N° 7, Año 2, 2010. pp 5 a 9.
- Dussel, I- Gutiérrez, D Comp. (2006) *Educación y cultura visual. Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires. Manantial
- Eco, U (1964) *Apocalípticos e integrados*. España. Lumen
- Fontcuberta, J (1977) *Contravisiones, la subversión fotográfica de la realidad* En *Rev. The Village Cry* (2016) *La furia de las imágenes. Notas sobre la post-fotografía*. España. Galaxia Gutenberg
- Hernández, F (2000) *Educación y Cultura Visual*. Barcelona. Octaedro (s/f) *La Cultura Visual como invitación a la deslocalización de la mirada y reposicionamiento del sujeto*. En *Colección Educación de la cultura visual Tomo I: conceptos y contextos* pp 75 a 92 Uruguay. Udelar <https://nucleodeculturavisual.files.wordpress.com/2015/08/educacion3b3n-de-la-cultura-visual.pdf>
- Hoyuelos, A (2006) *La estética en el pensamiento y obra de Loris Malaguzzi*. Prólogo de Veà Vecchi. Barcelona. Octaedro
- Ivaldi, E (2015) *El mundo a primera vista* En *RELADEI* Vol. 4 N° 3 Diciembre 2015 Educación Infantil y Multiculturalidad, Monográfico/Tema del mes, pp 61-82. <https://reladei.com/index.php/reladei/article/view/167>
- Ivaldi, E- Blanco, M (2021) *La aventura de crear*. Educación, Arte y Motricidad. Buenos Aires. Homo Sapiens
- Sartori, G (1998) *Homo videns la sociedad teledirigida* Buenos Aires. Tauro
- Vecchi, V (1982) *L atelier nella scuola dell'infanzia* En *Revista Zero* 6 Año 6 N° 11/12 Junio 1982 pp 32-33
- Villafañe, J (2006) *Introducción a la teoría de la imagen*. Madrid. Pirámide.



ENHANCING CHILDREN'S & EDUCATORS' BELONGING THROUGH ENGAGING WITH LOCAL ARTISTS

Sandie Wong¹ with the Educators of Goodstart Berowra.

(OMEP Australia, Centre for Research in Early Childhood Education, Macquarie University & Goodstart Research Fellow)

SUMMARY

This paper shares the story of an action research project conducted in Sydney Australia. The action research project was designed to increase community engagement. The project involved educators investigating the work of local artists and incorporating this knowledge into pedagogical practices within the service. Participating in the

project increased educators' knowledge and understanding about their local community, and increased their interest, ability and confidence to connect with the local community. In so doing, the project facilitated educators' ability to provide experiences and opportunities for children to confidently explore, learn about, and contribute to their world.

KEY WORDS

Arts; community education; action research; pedagogy

Context of practice

Goodstart Berowra Early Learning service has a long history in the beautiful bushland area north of Sydney, Australia. It is a well-regarded centre and valuable part of the local community. Nevertheless, when reflecting on their community connection, the Director and Team at Berowra recognised that much of the connection was formed by inviting the community 'into' the centre – rather than by them 'reaching-out' into the community. They wanted to address this imbalance, by enhancing their engagement out into the local community.

'Community' is a term used to define a group connected through relationships. Community connection can be forged, through geographical location, heritage, common interests and shared values (McMillan & Chavis, 1986). Community connection in early childhood services has important implications for nurturing children's learning,

development and wellbeing. Being part of a community contributes to children's growing sense of identity, self and belongingness. It enables children to feel safe and secure, so that they can confidently explore, learn about, and contribute to their world. Community connectedness in early childhood settings, that promotes collaboration and partnerships with families, helps families feel welcome and empowered, supports their parenting, and connects them to local services and resources. Educators who are connected to the local community are able to access knowledge and resources that they can incorporate into their pedagogical program: They have strong understanding of their services' communities and are therefore able to provide responsive caregiving that reflects their communities' priorities (KidsMatter, 2012; Hadley & Rouse, 2018; Touhill, 2012).

1 Professor, Centre for Research in Early Childhood Education, Macquarie University & Goodstart Research Fellow, Sydney, Australia. Sandie. wong@mq.edu.au.



The importance of community connectedness for children is clearly articulated in a range of Australian early childhood education policy, practice and pedagogical documents. In particular, community connection is a key feature of Australia's national early childhood curriculum - the *Early Years Learning Framework (EYLF): Being, Belonging and Becoming*. The EYLF, provides a "broad direction for early childhood educators to facilitate all children's learning, development and wellbeing and ensure children are supported, celebrated, and connected to their community" (Australian Government Department of Education [AGDE] 2023, p.7). Learning Outcome 2 of the EYLF is that: "Children are connected with and contribute to their world" (AGDE, 2023, p.39). And the document provides examples of early childhood pedagogical practices that supports this learning – such as place based pedagogies (AGDE, 2023, p. 13).

The importance of community connections is also reflected in Australia's National Quality Standards (NQS). For example, NQS 6 relates to "Collaborative partnerships with families and communities" and specifically, Standard 6.3.4 states that: "The service builds relationships and engages with the local community" (Australian Children's Education and Care Quality Authority (2017). Further attesting to the importance of community connections, "Creating a sense of Community" is one of four key components of the KidsMatter Australian Early Childhood Mental Health Initiative.

Clearly then, connecting with the local community is an essential component of the work of early childhood educators. But, as Touhill notes, "finding ways to effectively engage with the community, and the time in which to do it can be challenging" (2012, p.1). Therefore, educators need to value connecting to community and make it a priority.

Recognising the importance of community connectedness, the team at Goodstart Berowra were prepared to commit the time and effort that it takes to build community connections. Consequently, exploring ways to develop community connections became the focus of an action research project (ARP).

Method: An Action Research Project

The project began with educators across the centre brainstorming their interests. Following group discussion, the educators came to a consensus that they would form small groups each exploring different ways to connect to their local community. The different foci they identified were connecting to community through exploring: (i) the history of the service; (ii) local artists; (iii) local sustainability initiatives; and (iv) engaging with the local community, services and events. The ARP research question developed by educators at Goodstart Berowra was:

In what ways can Goodstart Berowra connect to the community through investigating (i) the centre history; (ii) local artists; (iii) local sustainability initiatives; and (iv) local community, services and events, and how can this enhance the learning program for children?

This paper focuses on the work 'exploring local artists'.

Development: Learning about local Artists & Writers

Knowing that we are connected and are contributing to the on-going history of a place, is an important element of our sense of belonging (Sumsion & Wong, 2011). Early learning services have histories, and the educators, children and families in those services are an integral part of that history. Each makes his/her own mark on the service. In particular, early learning services that have served in their community for a substantial period of time, like Goodstart Berowra, often provide a sense of continuity for families. Memories are formed, awakened, and added to, as generations of parents and children, attend the same service. An early learning service's history in a local community then, is important to acknowledge, record and celebrate.

When exploring history, we often learn about the influential people who have lived in and around our areas. One of Berowra's most famous residents was the artist Margaret Preston. Preston's work during the period she lived in Berowra - including one called I lived in Berowra - were deeply influenced by her reflections on the local bus-



hland (Art Gallery of New South Wales [AGNSW], 2023). The Art Gallery of New South Wales website notes that her artworks at this time were “characterised by a simplification of form, flattened perspectives and a reduced palette of earth-toned colours reminiscent of natural ochres found in the landscape, a visual expression of Preston's increasing interest in Aboriginal art” (AGNSW, 2023). One of the educators at Berowra sought to introduce the children in the centre to Preston's work as provocations to extend the children's own art.

The educator carefully selected works that spanned a diversity of Preston's portfolio. These works were introduced gradually, and time was allowed so that children could engage deeply with the different forms². The educator arranged the Preston works and a diverse array of mediums (e.g. water based paints, crayons, pastels, charcoals and inks) and tools (e.g. brushes of different sizes, rollers, self-made stencils, knives and sticks) attractively, so as to entice the children to explore and experiment with their creative endeavours. They also undertook bushwalks to explore the very environments that Preston painted.

Once completed, the children's sophisticated artworks were treated with respect. They were framed and displayed in the centre entrance way, for all the families and children attending the service to enjoy (Figure 1). The investigation into Preston's work culminated in the children and educators attending an exhibition of her work at the Art Gallery of NSW.

Another local resident is author Joanne Karsz. Joanne has written two children's storybooks set in the local area (*Dangar Island & The Riverboat Postman*). The educators invited Joanne into the centre to read her books to the children (Figure 3).

Subsequently, the educators and children went on an excursion to Dangar Island (Figure 3). Such experiences not only connect children to their local environment, they also help to promote children's interest in, value of, and care for, nature. This is the grounding that is necessary for



Figure 1: Children's artworks inspired by the art of Margaret Preston



Figure 2: Author Joanne Karsz at the centres, reading her children's storybooks set in the local area to the children.

future generations to take up the mantle for caring for and sustaining our planet.

Conclusion & prospects

Educators were asked to comment on what they thought was different (if anything) as a result of participating in the overall ARP project. Pleasingly, in keeping with its initial aim, educators reported that undertaking the project, has enabled them to reach out into the community:

2 Later, the work of other artists who live and/or work in the local area (e.g. David Collins' Hawkesbury Bridge) and Aboriginal art were also introduced.

Enhancing Children's & Educators' Belonging through Engaging with Local Artists



Figure 3: Educators and children on an excursion to Dangar Island

– I think we are more aware of our community involvement now and we more actively seek out opportunities in the community now instead of waiting for them to come to us.

Further, several educators identified that undertaking the project had led to a number of changes in the service, including:

Enhanced the centre's connections with the community:

We have become more community minded and more aware of our impact on the community.

Enhanced the educators' valuing of their role and standing in the community:

I think we value ourselves, our team and our community better and we learnt that community doesn't just mean our centre plonked in a suburb. It means so much more!

Enhanced the quality of their service:

I think our team has been motivated more to look outside of our daily practices and try and further extend the quality of our service and our connections with community.

Importantly, engaging in the art exploration ARP increased educators' knowledge and understanding about their local community, and increased their interest, ability and confidence to connect with the local community. Incorporating this knowledge and understanding into their pedagogical program, facilitated educators' ability to provide experiences and opportunities for children to confidently explore, learn about, and contribute to their world.

References

Australian Children's Education and Care Quality Authority (2017). *Quality area 6: Collaborative partnerships with families and communities*. <http://www.acecqa.gov.au/Collaborative-partnerships-with-families-and-communities>

Australian Government Department of Education [AGDE] (2022). *Belonging, Being and Becoming: The Early Years Learning Framework for Australia (V2.0)*. Australian Government Department of Edu-

cation for the Ministerial Council.

Art Gallery of New South Wales (website). <https://www.artgallery.nsw.gov.au/collection/works/7177/Berowra>

Living History (website). Accessed March 31, 2023.

Hadley, F., & Rous, E. (2018). The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 48-62.

KidsMatter (2012). *KidsMatter early childhood component 1: Literature review*. KidsMatter Australian



Early Childhood Mental Health Initiative. <https://www.kidsmatter.edu.au/sites/default/files/public/KMEC-Component1-Literature-Review.pdf>

McMillan, D.W., & Chavis, D.M (1986). *Sense of community: A definition and theory. Journal of Community Psychology* 14, 6 – 23.

Sumsion, J., & Wong, S. (2011). Interrogating "Belonging" in Belonging, Being and Becoming: The Early

Years Learning Framework for Australia. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(1), 28-45. doi:10.2304/ciec.2011.12.1.28

Touhill, L. (2012). Community engagement. National Quality Standards Professional Learning Program e-newsletter. http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/nqsplp/wp-content/uploads/2012/11/NQS_PL-P_E-Newsletter_No47.pdf



ENTRE LO ETÉREO Y LO CORPÓREO

Alejandra Castiglioni¹

(OMEP Argentina, Intercultural e Infancias)



"Imágenes de mi mundo" Fotografía, Reza Deghati

Esta es una invitación a sentipensar los gestos, desde su potencia irrepetible, desde la elocuencia de sus significados, desde las

representaciones que evocan, desde la posibilidad de encuentro y desencuentro que generan, desde la voz más profunda de nuestros cuerpos que en ellos emana.

"...atender a los gestos es la ocasión para escapar a toda una serie de binarismos diversos ..."

André Haudricourt (2019)

PALABRAS CLAVE:

Infancias - Educación Intercultural Crítica - Derechos
- Cuerpos - Arte

1 Prof. de Educación Preescolar, Lic. en Relaciones Públicas, Especialista en Gestión Cultural y Políticas Culturales, y Mag. en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural (UNSAM). Línea de investigación: Educación Intercultural crítica desde la primera infancia. Perspectiva de los cuerpos y corporalidades. Autora de artículos y ponencias en el ámbito nacional e internacional. Coordinadora de las Diplomaturas "Interculturalidad crítica, artes e infancias" de UNA y "Con-mover desde el territorio de los cuerpos" del Instituto Universitario YMCA. Integrante de la Comisión Directiva de OMEP Argentina (www.omep.org.ar). Fundadora y coordinadora del espacio regional interdisciplinar **Interculturalidad e infancias** - www.interculturalidadeinfancias.com.ar. Bailarina danza moderna y danza terapia, método María Fux.



Presentación

Este aporte inicialmente referencia el análisis de una propuesta pedagógica para nivel inicial inscrita en la educación intercultural crítica, se trata del Programa Lazos Comunitarios que reúne diversas instituciones educativas de nivel inicial -en la órbita de la gestión privada- pertenecientes a comunidades migrantes situadas en la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se indagó en las prácticas educativas, desde la metodología cualitativa y la participación observante, analizando su dimensión pedagógica, correspondencia con el diseño curricular, así como el contexto socio-cultural y sus transformaciones, la corporalidad infantil y sus relatos -en tanto descriptores de la experiencia- integrando distintos campos teóricos, la Sociología y Análisis cultural, la Educación y la Antropología del cuerpo².

Desde el marco teórico seleccionado -la educación intercultural crítica- se pretende adentrarnos en la conversación entre teoría y práctica -tal como esta publicación propone- destacando la necesidad de su bidireccionalidad ya que, de no lograrse, se escinden la problematización de lo observado sin resignificar la cotidianeidad de la mediación educativa y viceversa. De interrumpirse este diálogo entre el hacer, el pensar y el sentir para volver a hacer, la pretendida transformación social que la educación como ámbito de disputas persigue, quedaría muy lejos de nuestro aquí y ahora.

Partiendo de nuestra perspectiva, la heterogeneidad es entendida como patrimonio, la diversidad se interpreta como instancia de completud y el cuestionamiento de valoraciones cambiantes acerca de la alteridad abren la oportunidad de cuestionar toda impronta colonial, blanca y patriarcal para construir mundos otros, más justos, aprendiendo juntxs a transitar el conflicto y el consenso hacia un nuevo orden. Sin dudas, este punto de partida y de llegada se encuentran sustentados en una perspectiva de derechos de las infancias. Por su parte, afirmamos la centralidad del tiempo de infancia y de la educación como espacios privilegiados para la transformación, referenciando culturas y recuperando la

voz de lxs niñxs como sujetos de derecho y productores de conocimiento desde su ciudadanía intercultural.

Debido a la intención de hacer foco en los cuerpos y corporalidades como territorios de soberanía cultural y en los gestos como pregunta y evidencia, es que se tomará exclusivamente una parte de la investigación realizada. Ella es la que refiere a las prácticas corporales puestas en juego sucesivamente por la comunidad coreana y la comunidad judía, taekwondo y rikudim respectivamente, sentipensándolas desde la mirada del arte y desde la centralidad de los gestos como oportunidad de trascender binarismos y de humanizar lo que, en muchas situaciones de este mundo, se torna inhumano y envía a lxs niñxs al abismo del sinsentido.

Luego de ello, queda abierta la oportunidad para el lector para ahondar en sus propias vivencias, en la memoria sensible del movimiento y de los gestos, tomando como punta del iceberg las que en este caso refieren a las prácticas de una danza folklórica y de una técnica corporal, prácticas que por su parte transcurren en un camino de emociones que enlazan lo etéreo y lo corpóreo.

“Taekwondo es para defenderse”

Gonzalo Millán ubica al taekwondo dentro de las artes marciales coreanas definiéndolas como “historia en movimiento”. Entiende que ellas “movilizan corporalmente un repertorio simbólico y práctico de moralidad ética y sensualidad estética, complejo y distintivo de un pueblo” (2015:1).

El “sabomnim³” expresaba que la práctica de taekwondo busca la apropiación de técnicas de defensa y ataque basadas en secuencias de movimientos centrados particularmente en puños y piernas, mediante el entrenamiento y la concentración. Según sus expresiones y confrontando con lo observado en la práctica, el taekwondo no se limita a desarrollar exclusivamente habilidades físicas de combate, sino que apunta a consolidar una disciplina basada en el entrenamiento promoviendo una actitud reflexiva y cons-

2 Castiglioni, Maria A. (2017) Tesis de Maestría disponible en <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/125?mode=full> IDAES-UNSAM

3 Maestro de taekwondo en idioma coreano



cienta acerca del recorrido del movimiento. En este punto, resulta interesante resaltar esta instancia reflexiva que propone el movimiento en lxs niñxs, siendo que el pensar de por sí es un movimiento hacia una esperada reflexión de saberes y experiencias.

El diálogo entre lo observado, lo expresado por el sabomnin y los aportes de Millán, permiten inferir que la práctica se constituye en la adquisición de un conocimiento que articula emoción, reflexión en el desarrollo de secuencias rápidas y precisas de movimiento. En consecuencia, mediante la práctica repetitiva que propone la enseñanza, se intenta pasar del pensar al actuar mediante la ejecución de técnicas corporales reflexivas. Podríamos preguntarnos en qué medida este recorrido de reflexión y acción va entramándose con el propio desde la actitud crítica que buscamos llegar a lxs niñxs.

Una vez finalizadas las prácticas de taekwondo, en el mismo espacio, comenzaban las de rikudim. Debido a que la dinámica y el desplazamiento propio de ambas disciplinas presentan diferencias observables, asiduamente me preguntaba ¿qué sucede con los cuerpos en ese pasaje? Al respecto, lxs niñxs expresaron:

- Docente: -¿Qué sucede con nuestros cuerpos al pasar del taekwondo al rikudim?, ¿Y con el movimiento? ¿Qué piensan?
- Joaquín: - En taekwondo, nos movemos para defendernos. Taekwondo es para defenderse
- Camila: - En rikudim, hay una música desde adentro que nos lleva a movernos. El rikudim, sale de acá, de la “la panza”.
- Joaquín: - En taekwondo no es así, sale de la pata. Igual después, todo el cuerpo se mueve junto.
- Ana: - Yo siento que, con el rikudim, me late el corazón.

(Sala de 5 años. Entrevista grupal, 2/11/2016)

Si bien quedaría mucho más por investigar acerca de aquella pregunta, podríamos considerar que el pasaje del cuerpo desde una técnica corporal a un género performático pone especialmente en juego contenidos relativos a la interpretación, la emocionalidad, el manejo de los espacios, la fluidez en el tono muscular y en este caso, la libertad del movimiento. En ambos casos lxs niñxs han podido reflexionar sobre la materialidad de los gestos.

“Con el rikudim, me late el corazón.”

Las clases de rikudim -a diferencia de lo anterior- mostraban a los grupos utilizando el espacio total del salón, mediante desplazamientos libres, amplios, circulares, individuales, grupales, en parejas sin distinciones. Los movimientos en distintas direcciones e intensidades, sin lugares preestablecidos mostraban fluidez y frecuentes expresiones de alegría al ritmo de la música y según la propuesta coreográfica de la docente.

Los gestos de niñxs y adultos revelaban un aspecto transformador de la práctica, el pasaje del taekwondo al rikudim empezaba a generar espacios para las risas compartidas, abrazos e incluso cierta resistencia a finalizar la clase.

En este sentido, trascendiendo la observación, podría pensarse que el lenguaje ético y estético de las técnicas corporales y las danzas legitima un orden cultural que se resignifica mientras nos transforma, destacando que los géneros performáticos, construyen dos instancias fundantes para trabajar en las infancias, creatividad y criticidad a partir de la experiencia sensible.

Y todo sucede en la superficie relacional de nuestros cuerpos, superficie donde se inscribe nuestra historia, nuestra vida y la de quienes nos precedieron. En los cuerpos se revela un complejo montaje de componentes psico-fisio-sociológicos atravesados por la historia, por la memoria común a su vez inscrita en ellos. Específicamente, la dimensión de la corporalidad en los primeros años adquiere características muy particulares que la tornan insoslayable dentro de la propuesta educativa. Al decir de Perla Jaritonsky, “el cuerpo tan cercano y a la vez tan otro, no puede dejar de ser pensado en función de su inclusión en la enseñanza”(2016:137).

El niño pequeño se encuentra en una etapa de descubrimiento de las más variadas posibilidades corporales no sólo para hacer suyos los espacios, sino también para establecer contacto con lxs otrxs, consigo y con los objetos, eligiendo los gestos que mejor le sirvan para adentrarse en el camino de las sensaciones kinestésicas. Espacios, objetos, instalaciones, color, amplitud son dimensiones que inciden directa e indirectamente en los procesos de aprendizaje, influyen y condicionan las experiencias del niñx. Su valor en la construcción del conocimiento se acentúa



en el despliegue de los movimientos y las posibilidades de expresión, exploración y apropiación que ellos generan. Asimismo, condicionan la experimentación de habilidades motoras y calidades de movimiento, el diálogo con fuentes sonoras, el contacto con la espacialidad, la mismidad y la otredad su consecuente impacto en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a la dimensión cultural, son los gestos que habitan en la interfaz de los cuerpos los que revelan disposiciones sociales y contenidos simbólicos propios de cada comunidad, haciéndose evidentes en esas interfronteras, esto es el espesor de la corporalidad. El cuerpo es “el lugar” donde todo sucede, donde se sostiene y resignifica la existencia de los bienes culturales.

¿Por qué detenernos en los gestos?

Porque en ellos erupciona el mundo interno y el mundo externo, hablan de completud en lo diverso, de síntesis entre materia y energía, de desvanecimiento de binarismos y categorías con las que se pretende organizar el mundo.

Hablan de lo más genuino del ser, aunque portan aquellas estructuras estructurantes que la trama cultural imprime en su espesor. Y así despiertan las más variadas representaciones en un aquí y ahora, cuando erupcionan y cuando los evocamos luego de la huella que nos dejaron. Representaciones impregnadas de aromas de colonialidad, que reproducen miradas blancas que los remiten a las sombras o los encandilan a la luz de la perspectiva eurocéntrica, patriarcal, heterónoma.

Indagar en los gestos implica avanzar -más allá de lo biológico- en un territorio eminentemente relacional, donde cada ser dialoga consigo, con lxs otrxs, con la comunidad, con la Madre Naturaleza y con los dioses. Un diálogo que se conforma en la inmediatez y la potencia de un presente, afectado -desde un pasado común- en la memoria de disposiciones antropológicas de integración y adaptación.

Percibir las gestualidades como una “línea del afuera que se pliega” implica disponerse a ir más allá de la figura, es decir, hacia ese estilo que se revela cuando el afuera se encuentra con nuestros cuerpos para replegarse, volver a plegarse en su camino relacional. para traer lo impensa-

do al pensamiento, lo sorprendente al sentimiento. Pensar es un gesto, el gesto externo e interno que se pliega y fuerza un pensamiento otro también desplegándose hacia la reciprocidad.

“Pensar con gestos, entre gestos, y pensar como un gesto”

Haudricourt, 2019:91

Los cuerpos, por su parte, pueden ser pensados en su materialidad como entramados de gestos en tanto relaciones imbricadas en un territorio de heterogeneidades que conversan, completando, integrando entre efectos, afecciones y reciprocidades.

Más allá de las palabras, los gestos. Más allá de los cuerpos, el espesor de la corporalidad, ese territorio que entre ellos se abre para alojar trazas y gestos para crear diálogos que viajan entre corrientes de doble sentido. Lejos de ser unilineales, provocan trazas que transforman, se transforman y nos transforman en un movimiento inacabado, latiendo, danzando al ritmo de la vida entre la fuerza del estímulo que portan y la intensidad de la sensación que despiertan, habitando el umbral de la perceptividad.

Percibir esa materialidad e indagar en ella para problematizarla y producir conocimiento desde la experiencia sensible quizás nos permita humanizar, cuestionar arbitrarias miradas, descolonizar desde el hacer, integrar lo escindido deliberadamente, desmonumentalizar el conocimiento, al decir de Boaventura de Sousa Santos (2009).

En este diálogo entre teorías, prácticas, debates y reflexiones hacia la producción del conocimiento, sabemos que en la actualidad se legitima el aporte desde la subjetividad del investigador. Quizás debido a ello, es que de pronto mi propia percepción de la danza irrumpió en este relato... Amo la danza, vivo en la danza.

Danza como primer arte del ser humano, anterior a la música ya que el movimiento más primario la lleva en su pulso. Danza como cultivo de gestos que humanizan integrando espíritu y materia, alma y cuerpo, contexto y mismidad, sustancia y energía, trazo y figura. También, cielo y tierra, como describe Gustav Fechner (2017).

Danza que habita la naturaleza misma, los planetas danzan alrededor del Sol, nuestro flujo sanguíneo danza recorriendo nuestros cuerpos, entre diversas danzas,



quién no se sorprende en la danza de un girasol buscando la caricia de fuego.

Comprender la danza en la conversación de diversidades que los cuerpos portan, es la invitación a habitar completud, alojando lo invisibilizado, lo silenciado, lo negado por antiguas y hegemónicas improntas que inhabilitan arbitrariamente. Todo esto sucede en la ejecución de un gesto, de una continuidad de gestos que producen movimiento, movimiento que a su vez provoca un ilimitado recorrido en nuestro interior a partir de su traza y cuya huella seguirá replicando.

Para Fechner la danza es una fuga celestial, una escapada hacia lo divino donde podemos encarnar la naturaleza de un ángel en tanto podemos creer que tenemos alas y volar, pies que con su impulso nos permiten saltar tensando límites para conectarnos con lo trascendental hasta que los cuerpos con su peso vuelven a conectarnos

con la tierra. (2017:70). Creemos alcanzar el cielo con el sólo intento de tocarlo, al danzar la vida.

Entre la percepción de un contexto y la ejecución urgente de un gesto, allí la metáfora de la danza. Y si de inmediatez de los cuerpos hablamos, las infancias la evidencian. En su trama vincular, los legados culturales transitan mostrando lo más genuino de su valor simbólico, compartimos modos de relacionarnos para entramarnos a nuestra comunidad, nos apropiamos de ritmos para interpretar la naturaleza que nos arropa, resignificamos gestos para leer los mundos y nos conformarnos mutuamente desde la mirada que sostiene, el abrazo tierno que contiene, la calidez de la piel que abriga, el susurro que calma, el pecho que brinda paz. Sucede en cada gesto que humaniza, danzando entre lo etéreo y lo corpóreo desde la más temprana edad.

Referencias Bibliográficas:

Bonaventura de Sousa Santos (2009). Una epistemología del Sur. *La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México, CLACSO y Siglo XXI.

Fechner, Gustav y Bardet, Marie (2017). *Anatomía comparada de los ángeles sobre la danza*. Buenos Aires, Editorial Cactus.

Haudricourt, André (2019). *El cultivo de los gestos entre plantas, animales y humanos*. Buenos Aires, Editorial Cactus.

Jaritonsky, Perla (2016) en *Experiencias estéticas en los primeros años*. Soto y Violante, comp. Buenos Aires, Paidós.

Le Breton, David (2002). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión.

(2008). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.

Millán, Gonzalo (2015). *El Dojang: escuela de disciplina y moralidad*. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Programa de Posgrado en Antropología Social, Universidad Nacional de Misiones (Argentina).



A FAIRY TALE FOR THE EARTH: EDUCATIONAL PUPPETRY FOR TELLING STORIES TOGETHER FROM THE START

Matteo Corbucci¹

(OMEP Italia)

SUMMARY:

“Una Fiaba per la Terra” (A Fairy Tale for the Earth) is the project title that the Italian Committee of OMEP carries out to contribute to the most important Italian event for the celebrations of World Earth Day, on 22 April each year, starting from 2020. The author, in particular, has experimented and created, for these occasions, a practical examples for the use of artistic tools for cultural and intergenerational participation for educational applications: with the aim of involving children in storytelling activities

on the specific themes of the Day through the use of the language of fairy tales, the animation of puppets and the contribution of music. The narrative and poetic potential of these tools has been expressed through different media and channels, starting from the initial communication on digital platforms, due to the state of lockdown, up to the rediscovered and recent realization in live events and in public spaces.

KEY WORDS:

social participation, cultural animation, performing arts, story telling, puppets

Context of practice:

The opportunity to launch the proposal entitled "A Fairy Tale for the Earth" arose from the occasion of a fruitful collaboration with the Earth Day Italia² organization to celebrate World Earth Day. Indeed, the Italian Committee of OMEP intended to bear witness to the importance of quality early childhood education and care for the fate of our planet. This initiative was inspired by a reflection shared by the Committee on the important relationship between education, the arts and culture and, in particular, on the meaning of the design in the organization's logo which was intended to be interpreted not only as the representation of a popular children's game (the game of "Giro-

tondo", in Italian), but also as a symbolic embrace of the Earth, in an ideal taking care of the planet by all its child population. The Committee therefore wanted to devise an intervention aimed primarily at education professionals who work with young children to demonstrate the use of certain playful and artistic tools for the realization of storytelling activities on the themes of the Day.

These tools were chosen for their simple and effective use (borrowed from traditional practice, but proposed in culturally renewed and educationally oriented conception) to tell stories with a pedagogical purpose: through the representation with puppets, the narrator's activity, edu-

1 Master's degree in Pedagogy, Contract professor of Childhood Pedagogy at Sapienza University of Rome, President of OMEP Italy, Rome, presidente@omepitalia.org

2 www.earthdayitalia.org; <https://www.focolare.org/>



cational singing, popular music and children's lullabies. The aim was to actually make possible an early participation of the little ones in forms of cultural and artistic life that would also allow them to approach topics that might appear complex to deal with in their early years and which, instead, need to be translated into the expressive style and appropriate communicative: that is, using those typically human languages that imply a recourse to global expressiveness and jointly to the maximum expressive potential in the fields of verbal and non-verbal communication.

It was a matter of enhancing the tools of daily educational practice in storytelling activities of the early childhood education professionals and connecting them with the presentation of stories linked to the representation of Mother Earth, which beyond the value of the poetic and creative exercise, is also a beginning of curiosity and attention for a contextual effective knowledge of the world, of its beauties and wonders, but also of its crises and problems.

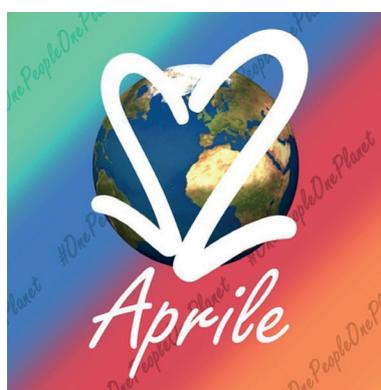
The activity in question has been carried out continuously over the last four years, starting from 2020, and has been adapted to the evolution of a rapidly and drastically changing national and international scenario which has seen changing needs, possibilities and means available. It was, in fact, begun in 2020, in random concomitance with the onset of the state of emergency due to the global health crisis, continued in the slow and gradual return to a new normality and was expressed today, in post-pandemic reality, with the possibility of fully reliving social spaces

and public events. Emblem of this transformation of spaces and times of use of educational, cultural and artistic interventions was therefore the evolution of the largest Italian event on issues revolving around the protection of the planet which only after four years, in 2023, returned to take place as a in-presence event.

This event of national importance entitled "Villaggio per la Terra" (a Village for the Earth)³, before the onset of the pandemic, was designed to welcome a large series of events in the heart of Rome, in one of the most famous public villas aimed at citizens, over the course of several days, to deal with the theme of safeguarding our planet from numerous and multiple points of view - political, economic, scientific, social, cultural, educational, recreational-recreational. The event managed to have a significant media resonance and aimed to address both the highest institutional levels and the general public and in particular that of families with children, for whom ample space for dedicated activities was thought of in the programming within the days. The Italian Committee of OMEP formalized its contribution to the event shortly before the announcement of the pandemic containment measures which stopped all in-presence activities.

Development:

We will discuss below some aspects that are considered interesting in the evolution of the activities, passed through different experiments and realizations⁴.



3 <https://villaggioperlaterra.it/>

4 All the activities reported in the following article were conceived by the Author, who had both the role of consultant for the narration and dramatization activities and as a puppeteer. The work on the musical part was instead followed and developed by the expert Biagio Graziano.





Frames taken from the video contributions narrating the SDGs - 2020

2020: #OnePeopleOnePlanet Marathon - the animated story telling of the 17 Sustainable Development Goals

The puppets were chosen to animate the small screen behind which we all found ourselves communicating, almost exclusively, after the onset of the pandemic. Luckily,

the shape of the computer screen recalls that of a proscenium of one of their small theaters and so there was the possibility of inserting them in an easy way in that spatial and technological limit which had arisen without their expressive strength being affected, indeed finding a new means, still little explored, of amplification of their raids.



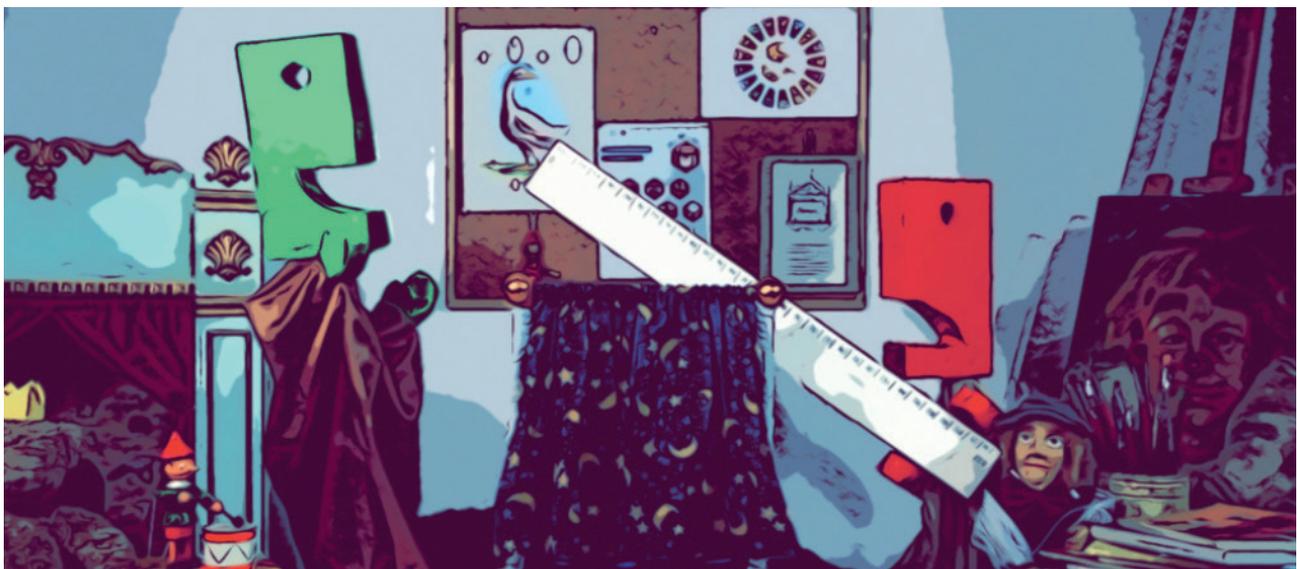
A Fairy Tale for the Earth

The need to create content for the multimedia marathon in short time and with few means, alone and remotely, which in April 2020 had to replace the face-to-face event due to force majeure, has allowed us to experiment in the creation of 17 short videos to tell the little children about the contents of the Sustainable Development Goals in simple and direct, playful and poetic way. The chosen form, two characters who interact and perform and discuss actions related to the theme of the Objective, was designed so that it could be easily approached by the experience of children and replicated with the use of few means. The wording, which can therefore be easily adapted and customized to any context, can permit even the youngest children to take

up the theme again and invent and represent situations and events around it.

2021: Maratona #OnePeopleOnePlanet con diretta TV Raiplay e implemento delle attività nel programma per il Web “Eduteatro”

The second Web marathon, created because it was not possible to carry out live activities again, it saw an increase of the public thanks to the intervention of the state television, Rai, which potentially broadcast the event all over the world. We intervened with the presentation of the project "A Fairy Tale for the Earth" made by the two protagonists,



Images taken respectively from live TV on RaiPlay and from the educational program created for the Web - 2021



an actress and a puppet, darlings of a Web show which in the meantime had been inaugurated and whose realization was in progress. In fact, during 2021, it was decided by the Committee to deepen the reflexion on the relationship between Theater and Pedagogy and the occasion came with the opportunity to collaborate with of the Italian Amateur Theater Federation (FITA)⁵, the largest theatre federation in Italy, for the realization of a Web show called “Edu-teatro”, to which OMEP Italia contributed, inspired by traditional TV shows for the youngest. The possibility of having on this occasion animated characters who recurred in the episodes and who deepened their relationship, which was never taken for granted, with the actress (and with their animator) allowed us to show another possibility of using these tools: not in an extemporaneous way, but daily and contextualized. Their very presence seems to offer an opportunity to enrich the experience from the point of view of an active and participatory relationship that can be established with the animated object that mediates the relationship. From this moment on, the characters born within the Web show have been re-proposed in the course of subsequent activities.

2022: Research on traditional fairy tale material and storytelling practices in all regions of Italy

During this year, more and more young people have been involved in the activities proposed by the Committee and in particular a great deal of research has been done on the traditional fairy tales of all the regions of Italy which were then staged to be shared with the local community. University students who have chosen to become educators or teachers were involved and the importance of storytelling activities in early childhood was explored with them. Thanks to the systematic visits of the members of the Committee linked to the opportunities to carry out educational or training activities with artistic languages, the themes of traditional Italian fairy tales and children’s songs concentrated, above all, on the relationship with the environment and with nature, have been recovered. In this way

it was possible to build not only an archive of stories (fairy tales, myths, legends) and a repertoire of music (melodies, songs, nursery rhymes) that can be used effectively for pedagogical purposes, but also a collection of experiences of their concrete use in educational contexts and training.

2023: “Villaggio per la Terra”: the return of the live event

In the last event "Village for the Earth" in April 2023, which returned live after four years, we wanted to experiment with narrating an original fairy tale for children and adults that had at its center the symbolic representation of the Earth, depicted as a ball how a typical game for children in a social context is coveted, sometimes disputed over or stolen, even stolen by adults as their property which, however, the little ones claim as something that belongs to everyone, even to them, and which perhaps they would be even better at protecting and preserving. The challenge



Storytelling activity at the Village for the Earth in Rome-2023

5 <https://www.fitateatro.eu/>



of this proposal was to create on the spot a participatory performance on the specific themes of the event, exactly as can be done in more intimate and limited educational or school setting. The intent here was to highlight not only the example of an engaging and aesthetically captivating animation practice, but also the aspect of the work on the development of critical thinking through the comparison with a symbolic imagery that wants to convey meanings and values. This also derives from the development of an artistic sensitivity that makes us look at the world with renewed amazement, not for mere sentimentality, but for greater attention, a better capacity for participation and the exercise of critical thinking that shared performative activity can strongly favor.

Conclusions and prospects:

The relevance of this articulated planning, which has been expressed in different directions, as well as for the interesting development, linked to the change of the context in which it was created and to the new needs that have emerged, has been based on the recovery and enhancement of the artistic tools used with a pedagogical purpose by education professionals. From the outset, the Committee's intention was to promote a community of practice around the use of storytelling tools that held together the opportunities for building and sharing experiences of participation in educational services and schools on the topics of safeguarding the planet and education for sustainable development, but also in the possibilities offered by the virtual environment to reach a large audience of educators and teachers (initially due to a need linked to the pandemic emergency but which later became an indisputable opportunity).

In addition to providing information and demonstrative resources that would promote and support the use of these educational tools for the inclusion and participation of the youngest, the interventions had the aim of reiterating the important role that storytelling activities have for

shared between adults and children and, in general sense, for the intergenerational meeting in the communities.

Furthermore, the Italian Committee considered it necessary to provide a public representation of the commitment of educational professionals for the beginning of the understanding of the scientific, political-economic, philosophical, and pedagogical questions that concern our planet in the present. It was also an occasion to better inform the general public on the importance of a quality education and care in the first years of life which is implemented through a qualified work that has specific and characteristic methods of intervention, both to highlight how important it is to consider the value of early childhood education and care for the development of a proactive and responsible educating community.

Therefore, it was decided to create remote or face-to-face experiences through hints of performative activities in which multiple expressive languages were recruited (related to narration, dramatization, singing, music, animation of figures, etc.) and that could support the quality of the presence and intervention of the educator and teacher. The aim was to provide tools that, in the hands of children and in the hands of adults, would enable everyone, in every condition of life, to participate in the aesthetic experience, in the game of storytelling, in animation and dramatization practices.

After the last celebrations for Earth Day, the Author proposed to the all Italian Committee to continue and implement this type of commitment related to the project, given its successful outcome, but also because it is the Committee's intention to focus on cultural heritage education and on the education for sustainable development as interrelated themes. Recalling both a traditional and even ancestral way of discovering, knowing, and narrating the world between generations, and an innovative way of carrying out these practices, because they are finally brought not only in their ludic-recreational or artistic-cultural value, but also referring to an actual pedagogical paradigm, it seems today not only important, but even essential.



References

- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Intergruppo sulla partecipazione. (2022). Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi. Presidenza del Consiglio dei Ministri. Dipartimento per le politiche della famiglia. Roma.
- Borgia E., Di Berardo M., Occorsio S., (a cura di). (2022). *Infanzia e adolescenza: note per un'educazione diffusa. Verso un patrimonio di comunità*. Ministero della Cultura. Direzione generale Educazione, ricerca e istituti culturali. Centro per i servizi educativi. Roma.
- Commissione per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Ministero dell'Istruzione. Roma.
- AA.VV. (2022). *Applied puppetry in education, development and therapy: theory and practice*. Academy of Arts and Culture in Osijek. J. J. Strossmayer University of Osijek. Croatia. The UNIMA Education, Development and Therapy Commission. Osijek.



LENGUAJES ARTÍSTICOS Y EXPERIENCIAS ESTÉTICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Nadia Milena Henao García¹

Mayerly Llanos Redondo²

Luis Fernando Herrera Ramírez³

(OMEPE Colombia, Tecnológico de Antioquia I. U., Medellín, Colombia)

RESUMEN:

El proceso de prácticas pedagógicas profesionales en el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria en la ciudad de Medellín, Colombia se presenta como un espacio para que estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil lleven a cabo en escenarios convencionales y no convencionales la relación entre la teoría y la práctica a partir de situaciones, necesidades y problemáticas identificadas en cada contexto. El texto presenta la sistematización del proceso de práctica realizada desde el

sistema didáctico lúdico creativo mediado por los lenguajes artísticos corporal-dramático, musical, literario y plástico-visual y las experiencias estéticas en sus tres fases: caracterización y planeación, implementación, sistematización y reflexiones de la experiencia vivida, relevando los aportes del arte en el proceso de desarrollo y aprendizajes de niños y niñas en primera infancia desde las diferentes propuestas pedagógicas implementadas.

PALABRAS CLAVES:

Lenguajes artísticos, experiencias estéticas, infancias, educación infantil, práctica pedagógica.

Contexto de la práctica:

La práctica pedagógica se constituye en el espacio fundamental en la formación integral de las/los docentes de educación infantil que transversa el currículo, permite evidenciar la transferencia del conocimiento, reconstruir realidades, validar los diferentes referentes teóricos, posibilitando la búsqueda permanente de alternativas de solución a las problemáticas educativas en el ámbito de la formación de los niños y las niñas. A través de la práctica

el/la estudiante está en condición de abordar preguntas, encontrar respuestas a estos interrogantes, formular y comprobar hipótesis, implementar innovaciones, sistematizar experiencias y reconstruir sistemas didácticos en pro de los aprendizajes y el desarrollo de las infancias.

La pedagogía sustentada en los planteamientos de Runge y Muñoz (2012), se concibe como un campo de saber que permite reflexionar sobre la praxis educativa,

1 Magister en Educación, Docente Tecnológico de Antioquia I. U., Medellín, Colombia, nmhenaog@tdea.edu.co

2 Magister en Educación, Docente Tecnológico de Antioquia I. U., Medellín, Colombia, mllanos@tdea.edu.co

3 Magister en artes plásticas y visuales, Docente Tecnológico de Antioquia I. U., Medellín, Colombia, luis.herrera@tdea.edu.co



entendiendo esta última como proceso socializador. Dentro de la pedagogía, se ubican unas áreas que permiten reflexionar la educación desde diversos escenarios y contextos, dado que la educación no se da sólo en un espacio-escuela, sino que trasciende a otras instituciones y contextos, como lo es la pedagogía hospitalaria.

En ese sentido, se entiende la pedagogía hospitalaria como un campo de saber que se configura a partir de discursos y prácticas alrededor del reconocimiento de las infancias en situación o condición de enfermedad y de niños y niñas como sujetos de derechos, por lo tanto, esta pedagogía no se enmarca solo en la continuidad que deben tener niños y niñas en sus procesos escolares, sino como una pedagogía social que reflexiona sobre las condiciones de vida de los sujetos que transitan por una experiencia de enfermedad –niños, niñas, cuidadores- (Henao, 2018).

La práctica hospitalaria, posibilita el acompañamiento pedagógico y educativo a niños y niñas en situación y/o condición de enfermedad –enfermedades huérfanas o raras, enfermedades crónicas no transmisibles, enfermedades transmisibles, entre otras-. En ese sentido, la práctica hospitalaria se puede materializar a partir de propuestas como:

- **Área de la pedagogía de la salud y hospitalaria**, la cual se desarrolla en instituciones de salud que busca acompañar pedagógicamente a niños y niñas que por motivo de hospitalización no pueden asistir al jardín o escuela, y, por tanto, se busca garantizar el derecho a la educación, al juego, al cuidado, etc., promoviendo un acompañamiento interdisciplinario y una atención humanizada en las unidades de pediatría.
- **Atención domiciliaria a niños y niñas con enfermedad crónica**, pretende garantizar el derecho a la educación desde el acompañamiento educativo y pedagógico en los hogares de niños y niñas en situación y/o condición de enfermedad, que por motivos de tratamientos no pueden tener una continuidad regular en sus procesos educativos.

Lo anterior, sustentado en la Carta Europea de los Niños y las Niñas Hospitalizados aprobada por el Parlamento Europeo en 1986 y en el manifiesto de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados de la Sociedad Colombiana de Pediatría publicado en 2020, documentos que recogen los derechos de niños y niñas que se encuentran en esta situa-

ción, en la cual se estipula el derecho a: el juego, la educación, la recreación y el acceso a materiales didácticos de acuerdo con su edad y condiciones de salud.

De otra parte, otro escenario donde se desarrollan las prácticas pedagógicas se presenta en el contexto de la educación formal que en Colombia se promulga a partir de la Ley General de Educación de 1994 donde se establece como un año obligatorio un grado de preescolar que para efectos normativos se estructura su organización en el Decreto 2247 de 1997 donde se presenta la clasificación de este nivel en tres grados: prejardín (tres años), jardín (cuatro años) y transición (5 años), siendo este último el grado obligatorio. La educación inicial posibilita otro escenario de desarrollo de las prácticas y es que ésta en Colombia desarrolla un papel preponderante en materia de políticas públicas donde por medio de diversos programas, estrategias y proyectos brinda atención integral a niños y niñas en sus seis (6) primeros años de vida, la Ley 1804 de 2016 en su Artículo 5 puntualiza:

La educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso.

En el Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria-TdeA, se ha avanzado en la implementación de las prácticas pedagógicas a partir de convenios de cooperación interinstitucional con instituciones educativas, jardines infantiles, organizaciones sociales, fundaciones, hospitales y clínicas de la ciudad de Medellín, Colombia, con el propósito de fortalecer los escenarios de práctica y generar alianzas con instituciones convencionales y no convencionales de la educación infantil, como una posibilidad de la institución para proyectarse socialmente en las diversas instituciones y en los territorios desde un enfoque inclusivo, plural y diverso. Estos convenios permiten el desarrollo de las prácticas pedagógicas en diversos escenarios donde se presta atención integral a la primera infancia, posibilitando a docentes en formación establecer relaciones entre la teoría y la práctica a partir de la identi-



ficación de problemáticas educativas, sociales y culturales para el planteamiento de propuestas pedagógicas que posibiliten dar respuesta a las situaciones y/o necesidades identificadas.

En el marco de las prácticas profesionales de las/los estudiantes en formación en la Licenciatura en Educación Infantil del TdeA, se han venido desarrollando trabajos de grado mediados por los lenguajes artísticos y experiencias estéticas a partir del sistema didáctico lúdico creativo en los contextos y población anteriormente descrita, donde el propósito en común estuvo centrado en el aporte del arte como herramienta mediadora a partir de estrategias que fortalecen el proceso de desarrollo y aprendizaje posibilitando la construcción de sentidos y experiencias y, aportando estrategias contextualizadas y acordes a las necesidades de cada territorio.

Lo anterior, permitió que los procesos llevados a cabo en los distintos escenarios de prácticas mediados por el sistema didáctico lúdico creativo posibilitaran la generación de nuevos espacios de reflexión a partir de las mediaciones desde el arte y sus diversas manifestaciones, gestando nuevas discusiones en torno a su implementación y las prácticas de enseñanza que de esto deriva. Es así como se ha evidenciado que el arte en la educación infantil tiene un papel protagónico en dichas prácticas como mediador y potenciador de habilidades motrices, cognitivas y expresivas, sin embargo, muchos de los espacios y ambientes de enseñanza y aprendizaje que propician los agentes educativos y docentes en formación para la enseñanza desde estrategias mediadas por los lenguajes artísticos, se ven reducidos a la implementación de actividades de reproducción de técnicas, repetición de patrones y uso de contenidos que han perdido vigencia, carecen de creatividad e innovación, o no corresponden a las necesidades educativas actuales.

Desde lo metodológico, las actividades mediadas por las artes plásticas y creación visual se implementan principalmente para la generación de espacios de ocio o la creación de objetos con fines decorativos, empleando materiales poco adecuados o que no están acordes a las edades de la población por su composición, forma, tamaño o procedencia. De igual forma, dichas actividades en muchos casos tienden a ser de carácter repetitivo o reproductivo, dejando de lado la finalidad expresiva del arte y la

posibilidad que tienen los niños y las niñas de exteriorizar su mundo interior, ideas y emociones, lo que en muchos casos permite visualizar intereses, necesidades y problemáticas a partir de las cuales se pueden generar nuevas estrategias.

Por otra parte, las actividades que implican el uso del cuerpo y el espacio desde el lenguaje musical – sonoro o corporal - dramático, también se ven enfrentadas a problemáticas similares desde su uso, ya que gran parte de estas se supeditan a la generación de espacios de entretenimiento sin una finalidad pedagógica claramente demarcada. Así mismo, se ha evidenciado que muchos agentes educativos y docentes en formación carecen de amplio conocimiento y estrategias relacionadas con los lenguajes artísticos el fortalecimiento de habilidades, el desarrollo expresivo y su posible transversalización con otras áreas de conocimiento para la generación de aprendizajes significativos.

Cuando se habla de arte, es necesario abordar su estrecha relación con la estética, teniendo en cuenta que está directamente ligada a la apreciación de lo bello, la relación que establecemos con las diversas creaciones humanas o de la naturaleza y las emociones que estas pueden evocar desde el conocimiento que poseemos y experiencias previas. Sin embargo, al hacer una reflexión frente a este componente y su papel en la educación infantil, así como en los contextos de las prácticas pedagógicas, se evidencia una profunda ausencia de este, ya que las diferentes manifestaciones artísticas empleadas solo apuntan a una finalidad herramienta mediadora de los aprendizajes, donde no existe una real conciencia del valor que puede tener en el contexto educativo para el desarrollo de la sensibilidad. De igual forma, la apreciación artística y el reconocimiento de espacios ligados a esto no tienen un papel importante en la planeación educativa o está totalmente ausente, lo que deriva en el poco interés hacia diversas manifestaciones artísticas, el acervo cultural propio y sus producciones, así como la visita a espacios que posibiliten su apreciación y las experiencias estéticas que generan.

En este sentido, es importante reconocer que en las interacciones con los niños y las niñas prevalece el reconocimiento de su condición de sujetos de derechos, reconocidos de tal forma por la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989 y en la cual se estipula en su artículo 31 que:



1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. 2. Los Estados Partes respetarán y promoverán el derecho del niño a participar plenamente en la vida cultural y artística y propiciarán oportunidades apropiadas, en condiciones de igualdad, de participar en la vida cultural, artística, recreativa y de esparcimiento (Naciones Unidas, 2006, pp. 23-24).

Por lo tanto, las experiencias de aprendizaje mediadas por el juego, el arte y las expresiones estéticas, se constituyen en derechos fundamentales para garantizar el desarrollo y bienestar de niños y niñas en sus primeros años de vida, permitiendo el acceso a los bienes culturales como ciudadanos y a formas de expresión que posibilitan conocer, apropiarse y reinventar el mundo que transitan las infancias.

Metodología

El sistema didáctico lúdico creativo parte de la pedagogía de la expresión propuesta por Raimundo Dinello, la cual parte de una mirada hacia el sujeto como protagonista de su propio aprendizaje y la interacción que posee con el mundo desde las diversas formas de expresión, así como la capacidad creativa y la actitud lúdica que es propia de los seres humanos. Partiendo de esto, se consideran dos ejes iniciales fundamentales en su propuesta: el primero es la expresión, entendida como toda acción o manera que emplean los sujetos de exteriorizar ideas, sentimientos, emociones y pensamientos, que está ligada directamente al uso del lenguaje y las diversas formas que empleamos para comunicar, de manera que no se reduce la capacidad comunicativa solo al uso de la palabra como código, sino que se amplía a todas las formas de exteriorización que podamos emplear, bien sea desde lo corporal, lo visual y lo sonoro, entre otros; y el segundo eje fundamental es la creatividad, entendida como una capacidad propia del ser humano que le permite crear, innovar, imaginar y dar diversas soluciones a un problema.

A partir de esto, se pueden considerar que los lenguajes artísticos son mediadores de suma importancia para potenciar los dos ejes fundamentales propuestos, teniendo

en cuenta que el arte posee múltiples manifestaciones y formas que permiten al sujeto exteriorizar y expresar todas sus ideas, sentimientos y emociones, así como desarrollar su capacidad creativa e imaginativa, para dar forma a nuevas ideas e interacciones con el mundo que le rodea, generando también nuevos acercamientos al conocimiento y aprendizajes significativos.

Otro de los componentes principales considerados en la pedagogía de la expresión, es la lúdica, entendida como una actitud natural del ser humano que está dada al placer, el goce y el disfrute, que no carece de propósito y que por el contrario nos posibilita otras formas de aprendizaje. Entre esas actividades propias de la lúdica se encuentra el juego, que para Dinello debe ser una de las principales actividades de las infancias y quien afirma que:

El juego desarrolla las funciones básicas del ser humano: la motricidad, la afectividad, la cognición, la socialización, la espiritualidad; sobre todo a través de su gratuidad o manifestación de alegría intrínseca en quién juega. De ahí la importancia de ser asumido en la Institución Educativa como tiempo para el niño, el joven y como espacio de positiva predisposición para los aprendizajes formales. La actividad lúdocreativa en sí misma es un factor de confianza para introducirnos en la expresión creativa que solicita un universo de representaciones. Nos conecta con una disposición para emprender las etapas del método científico: develar un fenómeno, experimentar; ensayar hipótesis, clasificar consecuencias. (Dinello, 2005, pp 4-5)

Interacción sujetos – objetos – sujetos

Para comprender la secuencia metodológica propia de la pedagogía de la expresión propuesta por Dinello, es importante comprender la relación que existe entre el sujeto y los elementos que comprenden el entorno en el cual está inmerso, es por esto que plantea la relación sujeto – objetos – sujetos, la cual toma como punto de partida y eje el sujeto como protagonista de su aprendizaje, su interacción con los objetos, materiales artísticos y todo tipo de elemento o artefacto que sea mediador en los procesos educativos, que posibilitan la exploración y la experimentación, generando nuevos cuestionamientos que estimulan el pensamiento creativo y los demás actores que hacen parte de



los procesos educativos, teniendo en cuenta al niño como un ser social que requiere de la interacción con otros, bien sea maestros, familia o pares para sus procesos de aprendizaje. Es a partir de todo lo anteriormente mencionado, que se propone una secuencia metodológica que considera cinco componentes fundamentales en su aplicación que permiten articular el juego, las expresiones artísticas, el cuestionamiento, la experimentación, la exploración, la interacción con los sujetos, con los objetos y el entorno.

Componentes de la secuencia metodológica lúdico-creativa

1. **Introducción lúdica:** actividad enfocada al componente lúdico desde el juego u otro espacio que brinde placer, goce y disfrute de manera intencionada con fines pedagógicos.
2. **Actividades de expresión creativa:** todas aquellas actividades o espacios que por medio del arte y la creatividad permitan al sujeto expresar y exteriorizar ideas, pensamientos y sentimientos.
3. **Experimentar sobre el conflicto pedagógico:** son las preguntas o conflictos planteados en el desarrollo de la secuencia que permiten una mayor comprensión de conceptos y la creación de nueva información.
4. **Confrontar las informaciones existentes:** espacios de socialización y reflexión frente a las creaciones y expresiones de los sujetos.
5. **Sistematizar las conclusiones en la mejor referencia científica o de convivencia:** valoración de los procesos llevados a cabo en la secuencia y los espacios generados.

Lenguajes artísticos como estrategias didácticas:

La metodología se materializa en la práctica pedagógica mediante la estrategia de los lenguajes artísticos, permitiendo la libertad expresiva y experiencias estéticas en con un enfoque cultural.

- **Lenguaje corporal-dramático:** forma del lenguaje que emplea como códigos los gestos y movimientos corporales para comunicar. Está ligado a manifestaciones artísticas como el teatro, la danza, los títeres y la representación.
- **Lenguaje literario:** hace referencia a toda producción que emplea la palabra como código para

comunicar, incluye textos, libros, cuentos infantiles ilustrados, libro álbum o compuestos por imágenes principalmente, también la tradición oral, historias, poemas, canciones y trabalenguas, entre otros.

- **Lenguaje musical:** forma de lenguaje que emplea principalmente el sonido y sus dinámicas (tiempo, tono, acento, melodía, ritmo y armonía) en composiciones para comunicar. Incluye canciones infantiles, rondas, arrullos, entre otros.
- **Lenguaje plástico-visual:** forma de lenguaje que emplea principalmente códigos gráficos para comunicar (color, forma, tamaño, textura, ubicación). Incluye manifestaciones y técnicas propias de las artes plásticas bidimensionales y tridimensionales como pintura, dibujo, amasado, escultura, recortado, doblado, imagen digital, fotografía, grabado, collage, entre otras.

Desarrollo:

El desarrollo de la experiencia se estructuró en tres fases, las cuales son dinámicas y complementarias, permitiendo que el proceso de la práctica pedagógica sea adaptable a las realidades de niños y niñas, según el escenario que transite.

Fase 1. Caracterización y planeación.

Al iniciar las prácticas pedagógicas las/los estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil del TdeA, hacen un proceso de caracterización de los niños y las niñas relevando el rol protagónico que tienen en el proceso desde sus características, sus saberes, capacidades, gustos, intereses, cómo aprenden y se desarrollan, qué preguntas realizan, sus necesidades y de los contextos donde habitan, permitiendo identificar situaciones o problemáticas respecto a sus procesos educativos en el marco de los aprendizajes y el desarrollo que cada uno va transitando. Este primer acercamiento que en cada escenario puede variar la duración del ejercicio de acuerdo a las diversas características identificadas, a su vez posibilita una interacción cercana y cobra sentido lo planteado metodológicamente como interacción sujetos-objetos-sujetos, lo cual posibilita una relación que se va construyendo naturalmente de forma bidireccional y aporta elementos valiosos en el ejercicio de caracterización.



Una vez se hace la caracterización, se diseña la propuesta de mediación pedagógica centrada en los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas, que respondan a los hitos del desarrollo esperados en las infancias, aclarando que el desarrollo se concibe desde la práctica como un proceso no lineal, ni estandarizado, es decir, se respeta las construcciones subjetivas que cada niño y niña hace en su proceso educativo.

La propuesta pedagógica se estructuró a través de los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas, de los cuales se desprendieron una secuencia de estrategias que permitieron generar espacios participativos y creativos con los niños y las niñas, dándole sentido a sus voces. Algunas de las estrategias fueron las siguientes:

Cuadro 1. Estrategias didácticas

LENGUAJES Y/O EXPERIENCIAS	ESTRATEGIAS
Lenguaje musical	Mi cuerpo en movimiento. Expresando emociones musicales. Explorando sonidos.
Lenguaje corporal-dramático	Fiesta de disfraces. Creación de un personaje. Teatro de emociones.
Lenguaje literario	Cuentos y títeres. Todos guardamos historias. Pictocuentos.
Lenguaje plástico-visual	Amasando experiencias. Explorando texturas. Mi mundo de colores.

Fuente: elaboración propia.

Posibilitar el diseño de la propuesta pedagógica contextualizada conlleva a que estudiantes en formación se pregunten y se planteen el ¿por qué y para qué?, ¿qué?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿con quiénes?, ¿dónde?, ¿con qué?, ¿se logra o no el proceso de desarrollo – aprendizaje? preguntas que permiten reflexionar, diseñar y rediseñar contextualizadamente cada estrategia, buscando responder de forma efectiva, cercana y respetuosa a las problemáticas identificadas en los diversos escenarios sin dejar de lado el contexto social, cultural y natural donde transitan las infancias. Este ejercicio permite que se centre la mirada en el niño y la niña, como eje primordial del proceso pedagógico.

Fase 2. Implementación.

En esta etapa se ejecuta la propuesta de mediación pedagógica con los niños y las niñas en escenarios convencionales y no convencionales de la educación infantil -jardines infantiles, hospitales, fundaciones, instituciones educativas de carácter público y privado etc.-

La implementación se da a partir de las estrategias didácticas planeadas y siguiendo la secuencia de la metodología lúdico creativa, además, se parte de las voces de los niños y las niñas quienes expresan emociones, sentimientos y pensamientos respecto a las actividades, lo cual hace que se les reconozca como sujetos de derechos. En ese sentido, es importante resaltar que las estrategias se adaptaban a los escenarios convencionales y no convencionales donde se desarrolló la práctica pedagógica, teniendo en cuenta sus condiciones de salud, culturales, familiares y sociales, y sus características de desarrollo y de aprendizaje.

Llevar a cabo la implementación de la propuesta pedagógica a partir de los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas conlleva a la organización, disposición, ambientación de los espacios y momentos donde se lleva a cabo la experiencia, esto implica con anterioridad disponer del espacio con elementos previamente definidos en el diseño y que dan respuesta al ¿con qué?, ¿dónde?, ¿cómo? entre otras, los recursos a implementar varían de acuerdo a la estrategia y van desde material didáctico, de consumo, audiovisual, recursos reutilizables, del ambiente, literarios, musicales, de exploración, entre otros.

Al llevar a cabo la implementación de cada secuencia, las/los docentes en formación reflexionan, analizan y cuestionan la experiencia y esto les permite tomar decisiones respecto a la propuesta y actividades diseñadas relevando en esta parte las voces de niños y niñas.

Fase 3. Sistematización y reflexiones.

La sistematización de la práctica pedagógica se hacía a través de los diarios pedagógicos, como instrumento que permitía describir los sucesos significativos de la experiencia, interpretando y argumentando las reflexiones pedagógicas y didácticas, permitiendo adaptar la propuesta y las mediaciones desde un enfoque de integralidad y accesibilidad.



A partir de la reflexión que se iba realizando en los diarios, se realizaba un análisis de la información allí registrada, la cual arrojó los resultados de la experiencia, estructurados en las siguientes categorías:

Narrativas de niños y niñas a través de los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas

El reconocimiento de las infancias como categoría socialmente construida y de los niños y las niñas como sujetos de derechos, implica resignificar las mediaciones pedagógicas que el docente de educación infantil promueve a partir de un enfoque de integralidad, esto sin duda hace que cotidianamente el docente reflexione sobre su quehacer y se adapte a los contextos que tanto él como los niños y las niñas van transitando en su curso de vida.

La experiencia desarrollada en escenarios convencionales y no convencionales permitió develar cómo los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas como formas de expresión y relación del sujeto -niño, niña- consigo mismo, con el entorno y con los otros, se constituyen en mediadores para reconocer las voces de las infancias desde sus narrativas de vida, bien sea porque transiten una experiencia de enfermedad o condiciones de vida que implique dotar de sentidos y significados sus expresiones respecto al mundo que habitan desde el campo pedagógico.

Los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas son importantes en la educación infantil porque generan cercanía con los niños y las niñas, siendo flexibles y adaptables a sus intereses y necesidades, logrando que exterioricen emociones y pensamientos que en muchas ocasiones son invisibilizados por la cultura adultocéntrica que vivimos. Es así, como las narrativas permiten que vayan configurando su identidad personal y social a través de experiencias enfocadas en: el juego, el arte, la dramatización, la música, la literatura, la exploración del medio, entre otras formas de expresión.

Tal y como lo plantea Kosinski (2015) citando a Ricoeur (1996), la configuración de una identidad personal es posible a partir de una “identidad narrativa”, es decir, de la narración de las experiencias de vida del sujeto que lo acerca a la construcción de su mismidad –posibilidad de ser uno mismo-. Por lo tanto, reconocer las voces de los

niños y las niñas a partir de sus narraciones, permite que la práctica pedagógica cobre sentido a la luz de la pluralidad de experiencias y condiciones de vida que transitan las infancias en diversos escenarios de la educación infantil.

El lenguaje corporal a través del juego dramático como facilitador del fortalecimiento de la conciencia emocional

Abordar el fortalecimiento de la conciencia emocional como un aspecto a fortalecer en la educación infantil aporta de forma cercana e inmediata una situación que se hace necesaria trabajar desde la primera infancia, a partir de la pandemia y como situación identificada emerge con fuerza la necesidad de potencializar esta y otras competencias emocionales, para el caso el lenguaje corporal brindó elementos que le permitieron a niños y niñas el primer paso en la conciencia emocional y es la identificación y reconocimiento de las emociones, reconocer que está triste, enojado, feliz, ansioso, estresado, entre otros. El juego como actividad preponderante y fundamental en la educación infantil y que se presenta de forma natural

[...] es un elemento clave para la adquisición del conocimiento de sí mismo por parte del niño y para el desarrollo de su autonomía personal, ya que el juego en esta etapa educativa es una actividad que integra la acción con las emociones y el pensamiento y favorece el desarrollo social. (Gallardo, 2018, p. 3)

El cual posibilita la identificación de lo que se siente en dos direcciones las cuáles son el sentimiento y la emoción propia y la de los demás, para el caso el lenguaje corporal desde sus formas de comunicación brindó elementos desde la gestualidad, movimiento, representación y expresividad mediados por el juego dramático que funcionaron como vehículos para permitirle al niño y la niña movilizar conscientemente lo que experimentaban en un momento específico. Para Mayor (1987), como se citó en Morón (2011), el juego dramático es “una situación interactiva, recíproca y sincronizada donde los niños/as adoptan diversos roles, situándose alternativamente en uno u otro punto de vista, representan objetos, personas, acciones” (p. 1).

Las estrategias implementadas donde se posibilitó asumir diversos roles, mediante la caracterización de personajes, presentación y representación de personajes



y situaciones de la vida cotidiana en el entorno escolar y familiar mediadas por el juego y la utilización de diversos materiales se caracterizaron como elementos fundamentales en el proceso de fortalecimiento de la conciencia emocional, el juego dramático en este caso como lo expresa Morón (2011):

[...] tiene que ver con la utilización del cuerpo, entre estos se consideran los gestos, actitudes y movimientos con el fin de comunicar algo, como los gestos, que son las acciones más representativas en la primera infancia, se recomienda que por medio de los juegos dramáticos se motive al estudiante para que por medio de esta herramienta se amplíe su curiosidad, creatividad, imaginación, espontaneidad y también le ayude en su desarrollo social y afectivo. (p. 1)

En el abordaje de las diversas estrategias una estudiante mencionó “con los ojos también expresan, entonces podemos adivinar que está sintiendo la persona en caso de que tenga tapabocas puesto los ojos nos pueden decir” (voz personal de la estudiante 008, 2022); lo cual refleja un proceso de aprendizaje adquirido en el fortalecimiento de la conciencia emocional que le brindó herramientas para identificar que siente el otro y además que clima emocional se presenta en el entorno en el que se encuentra desde la gestualidad y expresión en este caso de los ojos, lo cual se presenta como una situación compleja dado que el rostro no se encuentra totalmente al descubierto, lo anterior instala al niño y la niña en una situación empática y consciente de lo que sienten las personas a su alrededor.

La literatura infantil como mediador para el desarrollo del pensamiento creativo y la imaginación.

Cuando se habla de literatura infantil, generalmente se tiene la idea del objeto-libro ilustrado contenedor de historias para niños y niñas, y todas las formas que estos poseen, sin embargo, cuando se habla de literatura, también se hace referencia a la tradición oral, canciones, trabalenguas, imágenes e historias que los niños y niñas crean desde su imaginación. Esta visión más amplia de la literatura provee de nuevas herramientas y estrategias para

la enseñanza y que posibilita en su diseño articular diversos lenguajes artísticos, es así como la literatura infantil adquirió un papel protagónico en escenarios de práctica convencionales y no convencionales, a partir de la cual las docentes en formación

generaron espacios que permitieron fortalecer el pensamiento creativo en niños y niñas por medio de la imaginación, la expresión desde la aplicación de diversos lenguajes artísticos y técnicas propias de estos.

Por otra parte, las voces de niños y niñas fueron protagonistas en los espacios y momentos pedagógicos, en donde podían expresar libremente sus emociones e ideas a partir de la creación de historias, cuentos e imágenes que reflejan su mundo interior y que posibilitaron un acercamiento al mundo interior de los demás sujetos y sus particularidades, lo que es de gran importancia para el reconocimiento de la diversidad, formas de pensamiento y una interculturalidad latente en cada contexto y escenario educativo.

El diseño de estrategias mediadas por la literatura infantil y su articulación con otros lenguajes artísticos generaron espacios alternativos que estimularon la creatividad a partir de la creación de obras, juegos y canciones, en donde por medio de la imaginación, niños y niñas podían acceder a nuevos mundos, experimentar todo tipo de emociones y enfrentarse a nuevas situaciones a partir de las historias allí contenidas. Así mismo, a partir del lenguaje corporal, el teatro y la representación de personajes literarios y las situaciones que estos enfrentan, se pudo fortalecer el carácter expresivo y el acercamiento a nuevas experiencias estéticas.

Dentro de las diversas estrategias implementadas desde los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas en los diferentes escenarios se utilizaron diversos materiales, entre ellos disfraces, títeres, pintucaritas, pelucas, velos, canciones, sonidos, cuentos, elementos audiovisuales, libros, imágenes, materiales reciclables y orgánicos, gafas, pinturas, sombreros, aros, espejos, entre muchos otros más, los cuáles dotaron de sentido cada experiencia desarrollada y posibilitaron los procesos de desarrollo y aprendizaje en cada una de las propuestas diseñadas.



Conclusiones y prospectiva:

La implementación de las propuestas mediadas por los lenguajes artísticos y las experiencias estéticas con los niños y niñas permite concluir que:

- Abordar el juego dramático como una estrategia en la educación infantil posibilita una participación activa de los niños y niñas donde desde el rol que desempeñan se sienten parte de y toman un lugar protagónico en el desarrollo de las actividades, a su vez permite y aporta al fortalecimiento y desarrollo de habilidades expresivas, sociales, comunicativas y representativas, así, la utilización de esta estrategia facilita la interacción de los niños y las niñas con sus pares. Por otro lado, el juego dramático cobra una gran importancia en el desarrollo integral de los niños y las

niñas, pues se promueve el movimiento del cuerpo, la gestualidad y las actitudes posibilitando la identificación y reconocimiento de situaciones que se presentan que potencializan niños y niñas empáticos, incluyentes, sensibles consigo mismo, con los demás y con el entorno que les rodea.

- El uso de la literatura infantil articulado a diversos lenguajes artísticos para transversalizar procesos de enseñanza posibilita la generación de espacios alternativos que estimulan la creatividad, generan nuevas experiencias estéticas, amplían la sensibilidad y la capacidad expresiva de niños y niñas. De igual forma, el acercamiento a contenidos literarios, libros e imágenes despiertan un mayor interés hacia la literatura infantil por parte de niños, niñas, familias y docentes.

Referencias Bibliográficas

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2 de agosto de 2016. Bogotá, Colombia.
- Dinello, R. (2006). *Ludocreatividad y educación*. Neisa.
- Dinello, R. (2005). *Metodología de la Expresión Ludocreativa*. Cuarta Edición–Marzo de 2005.
- Gallardo, J. (2018). *Teorías del juego como recurso educativo*. <https://rio.upo.es/xmlui/bitstream/handle/10433/6824/Gallardo-LpezJos-AlbertoGallardo-VzquezPedro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Henao, N.M. (2018). La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia. En: *Experiencias Significativas en Educación Infantil. Formación, contextos y metodología de sistematización* (pp. 153-172). Publicar-T.
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista del Departamento de Filosofía* (pp. 213-221).
- Ministerio de Educación Nacional. (1997) Decreto 2247, por medio del cual se reglamentan las normas relativas a la prestación del servicio educativo.
- Morón, M. (2011). *El juego dramático en educación infantil*. <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7915.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño de 1989*. Unicef Comité Español. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Parlamento Europeo. (1986). *Carta Europea de los Derechos de los Niños y las Niñas Hospitalizados*. http://www.lecturafacil.net/media/resources/Carta_infants_hospitalitzats_cast_LF.pdf
- Runge, A.K., y Muñoz, D.A. (2012). Pedagogía y Praxis (Práctica) Educativa o Educación. De Nuevo: Una Diferencia Necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), 8(2), 75-96.
- Sociedad Colombiana de Pediatría. (12 de agosto de 2020). *Manifiesto de los niños, niñas y adolescentes hospitalizados*. <https://scp.com.co/manifiesto-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes-hospitalizados-2-2/>



DEVELOPMENT OF PEACE EDUCATION MATERIALS INSPIRED BY YOUNG CHILDREN'S EXPRESSIONS -PRACTICE IN HIROSHIMA-

Mie OBA

(Fukuyama City University, OMEP Japan)

m-ohba@fcu.ac.jp

SUMMARY

At the Faculty of Education of Fukuyama City University in Hiroshima Prefecture, peace education is provided in the early childhood care and education (ECCE) training course. My initiative is characterized by developing teaching materials on the basis of direct experiences of A-bomb and air raid survivors. In particular, ECCE students learn about peace via Kamishibai (picture story) created with the war survivors. After Russia's invasion of Ukraine, they are keen to perceive the children's thou-

ghts and feelings through photos and a video of Ukrainian children's activities for peace, sent from Ukraine, with the cooperation of an evacuated family. The peace teaching material was complemented by expressing what was impressed from direct experiences. Acknowledging a diverse range of wavering emotions of the students influences to foster a peace-seeking spirit. This article clarifies the process and significance of this practice that makes full use of relationships with the local and international community.

KEYWORDS

Peace education, Children's expression, Teacher training, Wavering emotions, Peace-seeking spirit

Introduction

It is not enough to teach that peace is the absence of violence or war; a much more concrete images of peace must be provided (Galtung, 2008). Establishing a 'consensual peace' (Johnson & Johnson, 2005) and maintaining it over time are of key importance. The aim of peace education can be summarized as the achievement of all human rights for all people, as stated by Bajaj, the editor of Encyclopedia of Peace Education (2008).

War is the greatest threat to human rights, and children are the ones who suffer the most. In Hiroshima, which was devastated by the A-bomb in 1945 for the first time in human history, people have been focusing on peace education appealing to everyone's heart from early childhood using songs and origami cranes to keep a peaceful society (Oba, 2020, 2021,2022).

However, civil wars and conflicts have never ended worldwide, and many Ukrainian children have been deprived of their human rights — living with their families, playing with friends, healthy growth, and equitable education — due to Russia's invasion of Ukraine that began in February 2022.

The war in Ukraine has been frequently reported in the news; however, for students, future ECCE teachers, it was often perceived as an event in a country far away from Japan. To encourage students to fully understand the actual situation of children in danger of life as their own issue and to train them as future leaders of peace education, it is imperative to develop new peace teaching materials based on the peace education conducted in Hiroshima.





Figure 1 Three steps for developing peaceful mind in children and students(left) and paper cranes (right)

Context of practice

Galtung pointed out that peace education works on the mind and also implies some training (Galtung, 2008). To foster peace-seeking spirit in young children, ECCE teachers themselves need to develop peace sensitivity, and both young children and future teachers must grow up in a culture of peace.

Sensitivity to peace is perceived and acquired from direct contact with the culture of peace, rather than being taught. The subjects for peace learning are found in everyday life and ECCE teachers need to be aware of how to find and utilize them. In order for ECCE students to acquire peace sensitivity, this article elucidates the process and significance of the practice that makes full use of both local and international relationships between Fukuyama City and Ukraine.

Method

Children's expressions (picture, song, dance, and paper crane) in peace education are used as one way to enhance interconnectedness and empathy between generations (Oba, 2019).

While peace education is concerned with a wide variety of issues that manifest at scales from local to global, such cannot be understood without an exploration of the interrelationships between past, present, and future (Hicks, 2008). I will elaborate on what efforts were developed

to provide ECCE students with the experiences of young children and mothers in the ongoing war, and what the students received from them and attempted to express for the peace education material.

Development

From the first year in the ECCE training course at Fukuyama City University, I have not only focused on peace education using Kamishibai (picture story), songs, and physical expressions (dance), especially in the summer as a memorial season of the A-bombing and the Fukuyama air raid, but also organized off-campus practices at nursery schools in Fukuyama every year (Fig. 1) These activities won the ESD (Education for Sustainable Development) Award 2019 by OMEP (Organization Mondiale pour l'Éducation Préscolaire). My method of peace education is cited in the preschool educational guidebook for ESD in Sweden. My initiatives have been realized using information learned directly from A-bomb and air raid survivors.

After Russia's invasion of Ukraine in 2022, ECCE students have been witnessing the current situation of Ukrainian children through photographs, artworks, and videos (Fig. 2).

I participated in the United Nations International Day of Peace Meeting in 2023 (Tolosa, Spain); the President of OMEP Ukraine provided me with a video of children



Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions



Figure 2 Photos sent from Ukraine (left: a corner for children in an underground shelter, right: the first vehicle drawn by a 3-year-old child)

singing a song ('We Are For Peace') and working for peace. ECCE students deeply understood Ukrainian children's desire for peace after watching children's songs and physical expressions on the video, even if they did not understand the language at all.

A nursery school where the students went for practical training had young children evacuated from Ukraine. The process of understanding and describing young Ukrainian children's thoughts and feelings was able to be done on the basis of the peace learning practice in Fukuyama.

Moreover, photos and videos sent from my friends of OMEP Ukraine were fully utilized as teaching materials; if necessary, they were asked to explain the contents in English. I provided careful guidance that would lead to a deeper understanding not only to ECCE students but also to young children and citizens in Fukuyama (Fig. 3). Peace



Figure 3 Exhibition about Ukraine in the Peace and Human Rights Museum of Fukuyama



education is a multifaceted process focusing on diverse audiences (Lombardo & Polonko, 2015).

In addition to an opportunity where students could learn from the videos and photos of wartime Ukraine, they had a chance to meet a family (mother and two little girls) evacuated from Ukraine for a deeper understanding of the actual situation there. There should be dialogue that engages learners, rather than simply a message conveyed in educational settings. To welcome this Ukrainian family to university classes, I negotiated with the municipal section of foreigner reception, a nursery school that accepted the Ukrainian children, and the University.

When the girls were playing with several students with gesture communication, the other students heard stories of wartime experiences from the mother and learned the meaning of the song in the children's video sent by OMEP Ukraine.

This opportunity motivated the students to have a strong desire to sing this song, especially in the repetitive parts in the original language, and to share and emphasize the wishes for peace expressed by the children in the video.

I asked a Ukrainian friend, a preschool teacher, to find the score and lyrics of the song and translate the lyrics into English. Despite the repeated blackouts caused by Russian attacks, in which she had difficulty in finding appro-

Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions



Figure 4 Welcome of a Ukrainian family to Fukuyama City University (Photos by TSS Hiroshima NEWS)

appropriate resources, she bravely sent the sheet music and lyrics to Japan.

I translated the English lyrics into Japanese and prepared the song to be sung in three languages: Ukrainian, English, and Japanese. A vocal music teacher who teaches music classes at the University helped students teach singing this song in these three languages.

‘Particularly significant would be research on unconventional communication, a new form of peace education, on new forms of peace education that are not only communicative but also can be seen as pure education at a high level that can function as vehicles of social change’ (Galtung, 2008). These innovative initiatives to share the peace-seeking spirit with young people tried to organize and integrate all resources, local and global, beyond the language; the solidarity of all stakeholders that bonds all elements was indispensable.

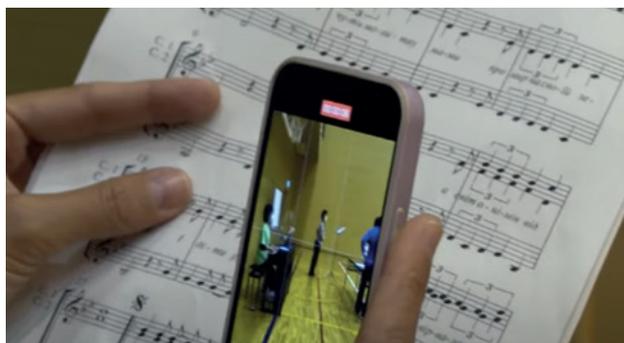


Figure 5 Ukrainian mother sang the song with the students and recorded and sent it to Ukraine (Photo by TSS Hiroshima NEWS).

In the second opportunity, the Ukrainian family not only listened to the students' songs, but also sang with the students in Ukrainian. The content of the lyrics was so painful that the mother was in tears, but she was deeply touched because the students sang it in Ukrainian she taught. She lived as an evacuee in grief and anxiety, but she was proud that she taught Ukrainian.

Some students' impressions:

- “Songs are one way we can connect to one another across languages, and I hope this song inspires people to think about peace.”
- “I thought that Ukraine was a distant country, but there are people who are suffering in reality, and I have come to think of it as my own.”
- “I’ve never thought that there would be a war in modern times, but because children are suffering, we must definitely stop it.”



Figure 6 ‘Heart’ presented by a Ukrainian child (above) and a Japanese student (below)



Development of Peace Education Materials Inspired by Young Children's Expressions

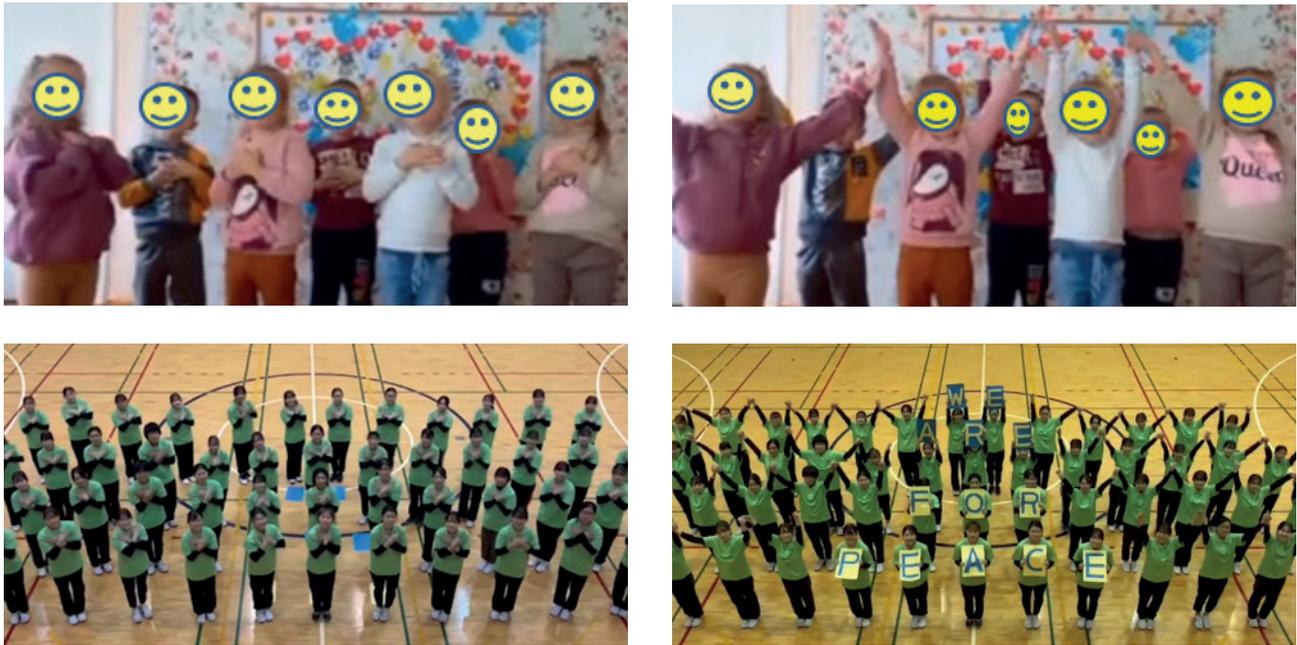


Figure 7 Physical expressions of 'Hope for Peace' by Ukrainian children (left) and Japanese students (right)



Figure 8 Structure of Oba's initiative for peace education

After these emotional experiences, the students created a video that expressed their desire for peace with their songs and physical expressions, in a way that was succee-

ded from Ukrainian children and developed by young Japanese. It will be used as valuable peace teaching material beyond the language and culture.



Conclusion

Peace education is based not only on skills and knowledge, but also on art, a creative process that originates in our imagination (Lehner, 2021). We believe that respect for the peace culture will enhance insights into childhood experiences.

The spirit of peace of Ukrainian children beyond language and age was conveyed to Japanese students. What emerged in the children's expressions helped enhanced the students' learning motivation toward the peace culture. Having received such an important message from the generation that experienced war, we have a duty to recognize its value and pass it on to the future generation. Not only educators but also all adults must not cease in this endeavor; it is our responsibility to maintain such an effort. Experiences can only be passed on as learning if there are those who pass them on appropriately.

The essence of humanity does not differ according to race or ethnicity. What can we, as adults, do for the generation that will contribute to peace in the future? We have to believe in the potential of children and young people and continue to respect them as agents in developing a society filled with a culture of peace.

Our generation, entrusted with this responsibility by the A-bomb and air raid survivors, must pass on the culture

of peace to the next generation. To achieve world peace in the future, we should recognize our mission to continue sowing the seeds of peace around the world, and together with our children, in solidarity with the younger generation. We need to keep the sensitivity to notice peaceful matters in our daily lives, and we can share them with all generation.

Very often we act first and if it works, we may develop a theory about it; if it does not work, our subsequent actions are being tested.

Acknowledgments

I would like to express my sincere gratitude to Lyudmila and Tatiana, President of OMEP Ukraine, for sending me local information and children's videos and photos even under difficult circumstances after Russia's invasion of Ukraine in 2022. I would like to also thank the Hanna family for instructing my students to sing the song in Ukrainian and telling us a story about the realities of the war during the difficult time of evacuating to Japan. I wish to thank the Fukuyama City foreigner reception and the section of nursery schools for organizing the special class with the Hanna family.

References

- Bajaj, M., (2008). Introduction Encyclopedia of Peace Education, *Encyclopedia of Peace Education*, IAP, 1-7
- Galtung, J., (2008). Form and Content of Peace Education, *Encyclopedia of Peace Education*, IAP, 49-58
- Hicks, D., (2008). Futures Education, *Encyclopedia of Peace Education*, IAP, 127-133
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., (2005), Essential Components of Peace Education, *Theory into Practice*, 44(4):280-292
- Lehner, D., (2021). A poesis of peace: imagining, inventing & creating cultures of peace. The qualities of the artist for peace education, *Journal of Peace Education*, Vol.18, No.2, 143-162
- Lombardo, L.X., Polonkko. K.A., (2015). Peace education and childhood, *Journal of Peace Education*, Vol.12, Issue2, 182-203
- Oba, M., (2019). Peace education for young children and early childhood teachers, Inspiring a peaceful mind using an effective learning resource: A Kamishibai, Story of Hiroshima, The 2019 Education for Sustainable Development Award, 71th OMEP International Conference, Panama City
- Oba, M., (2020) L'Éducation à la Paix dans la Petite Enfance, *OMEP Theory into Practice*, vol.3, 47-51
- Oba, M., (2021) Exploring activities to learn the culture of peace in no-contact situations with children in Hiroshima – Commemorating International Day of Peace 2021 –, OMEP Blog (2021/10/13) <https://omepworld.org/exploring-activities-to-learn-the-culture-of-peace-in-no-contact-situations-with-children-in-hiroshima-commemorating-internatio->



[nal-day-of-peace-2021-mie-oba/](#)

Oba, M., (2022). L'ÉDUCATION ET L'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE D'HIROSHIMA - LA PAIX ET « WASH » -, *OMEP Theory into Practice*, vol.5, 24-31

Pramling Samuelsson, I, Ärlemalm-Hagsér, E., Engdahl, I., Larsson, J. & Borg, F. (2021). *Förskolans arbete med hållbarhet*, *Studentlitteratur*.

TSS Hiroshima NEWS (2022/11/11), Ending the War in Ukraine: A Song of Hope, <https://www.youtube.com/watch?v=a2tU3XJ3a8U>



EXPERIENCIAS FAMILIARES CON CONTENIDOS DIGITALES INFANTILES ¿RIESGOS U OPORTUNIDADES?

Odet Noa-Comans¹

(OMEPE Cuba, Universidad de Deusto. Bizkaia, España).

RESUMEN:

Este artículo aborda la experiencia de familias que usan contenidos digitales con sus niñas y niños de 3 a 6 años de edad. El objetivo es conocer las estrategias en el uso de contenidos digitales. Para ello, se revisaron evidencias científicas que relacionan el uso de internet con la infancia y la familia y se aplicó una entrevista a tres familias cubanas de las que se obtienen un conjunto de estrategias basadas en sus propias experiencias con conte-

nidos digitales. Los resultados muestran que las experiencias familiares se producen más en relación a los riesgos que a las oportunidades. Las familias son más activas ante la preocupación por los efectos negativos que pueden tener los contenidos digitales en su niña o su niño. Sin embargo, las reflexiones analizadas abren puertas para descubrir estrategias que contribuyen a hacerlo mejor para estimular el desarrollo y el aprendizaje desde las primeras edades.

PALABRAS CLAVES:

contenidos digitales, infancia preescolar, familias

Método o metodología:

El presente artículo tiene el objetivo de conocer las experiencias familiares con contenidos digitales infantiles. Para ello se utilizó la entrevista como método.

Evolución de la relación entre internet, infancia y familias

Se conoce el auge que tiene internet en la actualidad. En el año 2022, We are Social reportó que 4,620 millones de personas son usuarias de redes sociales en todo el mundo, lo que representa un crecimiento interanual de más del 10% (424 millones de nuevos usuarios).

También esta agencia informó que las tendencias marcan más tiempo en los canales sociales cada día que el año anterior, 2 horas y 27 minutos. Las redes sociales ocuparon la mayor parte del tiempo de los medios conectados en 2021. El número de usuarios de las redes sociales ahora equivale a más del 58% de la población mundial (Kemp, 2022).

De ahí que, en una sociedad hiperconectada, las interacciones en torno al uso de las tecnologías han avanzado. Se ha dejado atrás la visión que insiste solo en los riesgos que acarrea su uso para preocuparse por las experiencias digitales, las cuales conllevan compartir interpretaciones, puntos de vista e información sobre el contenido digital a través de animación, juegos, series, documentales, programas televisivos, entre otros.

El punto de inflexión ha estado en concentrarse en un conjunto de estrategias familiares que conduzcan a interacciones para mitigar los riesgos y maximizar las oportu-

¹ Doctora en Educación. Universidad de Deusto. Bizkaia, España. odetnoa26@gmail.com



tunidades en el entorno online (Livingstone et al., 2015; Smahel et al., 2020; Livingstone y Blum- Ross, 2020).

Es fundamental que los adultos intervengan a través de estrategias para prevenir los riesgos que supone el uso de contenidos audiovisuales y también para fomentar aprendizajes infantiles. Esto es un área que aún no ha sido explorada en profundidad cuando se trata de niñas y niños en edades preescolares.

Trascendiendo los riesgos para pensar en las oportunidades

En el contexto europeo se comenzó a trabajar este tema desde un enfoque más orientado a las restricciones para evitar el acceso a contenidos que pudieran perjudicar el desarrollo físico, mental o moral, sin consentimiento de padres, madres o maestros (Garmendia et al., 2011; Garmendia et al., 2016).

Se percibía y aún se percibe como un gran riesgo el consumo de contenidos digitales incidentales inapropiados con manifestaciones de violencia, lenguaje fuerte, contenido sexual (Chaudron, 2015; Rideout, 2014). Resulta que las niñas y los niños de 3 a 6 años, tienen mayores posibilidades para interpretar el mundo, poco a poco van siendo más activos ante el entorno digital, pero no cuentan aún con un juicio crítico formado con respecto a los contenidos audiovisuales a los que se exponen, ya sea de forma incidental o deliberada (Beyens et al., 2019).

Entre los comportamientos inadecuados por sobreexposición a las pantallas descritos en la literatura están: los problemas de comunicación y socialización, manifestados en conductas de introversión y aislamiento infantil, lo cual se ha llamado autismo tecnológico, inducido o autoimpuesto; conductas precoces del desarrollo, como el hipererotismo o la hipersexualización; manifestaciones de agresividad; actitudes pasivas y sedentarias; imitación reproductiva de formas de expresión foráneas y pérdida de la identidad nacional.

Con la red de investigación europea EU Kids Online se puso el foco en cómo y cuándo las niñas y los niños usan internet, interesándose en las percepciones de madres y padres (Mascheroni, 2014), en torno al uso de contenidos digitales online en términos de emociones, actitudes y

perspectivas. Es decir, en términos de oportunidades (Livingstone y Blum- Ross, 2020; Smahel, et al., 2020).

En esta línea, los estudios e investigaciones en relación con las pantallas afirman la posibilidad del aprendizaje a partir de los tres años de edad (Crescenzi-Lanna et al., 2021; Myers et al., 2017) y la posibilidad de estimular el desarrollo de habilidades cognitivas en relación con la mejora del vocabulario o de la memoria visual (Anderson y Davidson, 2019).

Particularmente, alrededor de los entornos lúdicos digitales hay mucho escrito sobre la resolución de problemas (Anderson y Kirkorian, 2015). Algunos estudios se refieren a cómo los juegos digitales pueden estimular la imaginación y enseñarles a seguir reglas, dándoles la posibilidad de que dichos aprendizajes se conecten con la vida real, una vez que los preescolares se acostumbran a jugar (Genc, 2014).

Sin lugar a dudas, como se ha dicho hasta aquí, el uso de contenidos digitales infantil puede suponer un riesgo, pero a la vez una oportunidad para el aprendizaje. Son los miembros de la familia quienes juegan un papel indispensable en este proceso, ya que se presentan como agentes clave para alcanzar el equilibrio.

Es por eso que durante la última década el proyecto Global Kids Online (2019) ha aplicado un contundente módulo parental que permite analizar las estrategias familiares para aprovechar las oportunidades y/o mitigar los riesgos al intervenir (Livingstone et al., 2015; Garmendia et al., 2012). Además, el hecho de que se haya contextualizado a la región latinoamericana, en países como Argentina, Brasil, Chile y Uruguay, es otro beneficio agregado que permite tomarlo como referencia.

En este sentido, algunas de las estrategias que se incluyen son: se sienta con su hijo mientras usa internet, habla con su hijo sobre lo que hace, sugiere formas seguras de usar internet o controla el uso de contenidos digitales como juegos, películas, dibujos animados o controla el tiempo que pasa en línea (GKO, 2019).

Objetivo:

Conocer las estrategias en el uso de contenidos digitales infantiles de tres familias cubanas con niñas y niños de 3 a 6 años de edad.



Metodología:

Para ello se utilizó el método de la entrevista para incorporar las experiencias, circunstancias, historias y perspectivas (Vasilachis, 2014). De esta manera fueron entrevistadas 3 familias.

El objetivo fue conocer las estrategias en torno a los contenidos digitales que desarrollan las familias con niñas y niños entre 3 y 6 años. Se diseñó una guía de entrevista y las preguntas de interés para el presente trabajo se orientan al bloque “percepción de riesgos” preguntan formas en que las familias controlan el tipo de contenido digital o el tiempo de exposición al mismo y al bloque “percepción de oportunidades” basadas en las ventajas que ven en el uso de los contenidos digitales para el desarrollo y aprendizaje de su descendencia.

Los datos obtenidos se analizaron con el apoyo del software informático Atlas.Ti. Se aseguró el cumplimiento de los requerimientos éticos y consentimientos informados con todas y todos los participantes.

Muestra

De esta manera fueron entrevistas tres familias cubanas con niñas y niños con edades comprendidas entre los 3 y 6 años, que asisten a diferentes modalidades educativas cubanas como son: el programa social-comunitario Educa a tu hijo, el círculo infantil y el grado preescolar de Escuela Primería. La configuración de cada familia estudiada se describe en el siguiente gráfico.



Resultados

Es importante destacar que, si bien estas estrategias parten del marco común de estrategias de mediación planteadas por el proyecto Global Kids Online, los resultados que se presentan son las aportaciones que emergieron de la realidad de cada familia y por tanto de sus propias estrategias en torno al uso de los contenidos digitales en la primera infancia.

Las principales respuestas de las familias entrevistadas se relacionan con estrategias basadas en la percepción de riesgos, reflejadas en que los familiares **hablan sobre lo que ven** y están más involucrados **ayudándoles a entender algo que le resulta difícil**, debido a que les mueve la preocupación por los efectos que esto pueda tener en su niña o su niño.

Se refieren diferentes formas de hablarles. Por ejemplo, ofreciendo respuestas muy directas, con frases concretas, basadas en argumentos reales y estableciendo relaciones entre fenómenos. En el caso de la familia 3 refiere:

– Es decir que tienes que vinculárselo y explicárselo detalladamente. Por ejemplo, me pregunta “¿Mamá porque está sucediendo eso en la televisión? ¿Mamá porque la televisión dice que hay que lavarse las manos? Entiendes, ella necesita la información a través de la pregunta para relacionar el contenido que ya ella asimiló, pero para darle un mayor espectro (Madre, F3).

También se encuentra el caso de explicar situaciones que consideran complicadas de entender para la niña o el niño, por ser hechos reales y duros (como puede ser la muerte de un animal). Ante estos casos el padre de la familia 3 expresa que lo más efectivo es responder a las preguntas de su niña en el momento en que se ve el contenido audiovisual:

– Teniéndote a ti al lado en ese momento “Papá ¿por qué pasó eso? y le respondo “No te preocupes esa es la cadena alimenticia, ese es un solo venado, pero pueden haber más venados” (Padre, F3).

Se advierte que la intención de dicho padre para hablar con su niña está condicionada por el tipo de contenido audiovisual que ella prefiere. En este caso le ayuda a entender algo que a ella le interesa, pero que es difícil de comprender cómo es la muerte de un venado. Otro padre



Experiencias familiares con contenidos digitales infantiles ¿riesgos u oportunidades?

dice: “Que lo vea conmigo siento que es mejor porque muchas veces está viendo un contenido audiovisual que no es para niños y se pone triste” (Padre, F5)

Los familiares concientizan más la importancia de estar presente, de explicar y de adelantarse a las preguntas que pueden hacer los más pequeños de casa cuando interpretan que algunos de estos contenidos son sensibles para los pequeños, y perciben riesgos como cambios de humor o tristeza relacionados, por ejemplo, con el tema de la muerte.

Con respecto a los contenidos audiovisuales fantásticos o de ficción las explicaciones de los familiares van en otro sentido, esta madre intenta hacer comprender a la hija la diferencia entre un animal real y un animal que se representa en un dibujo animado.

– Yo se lo explico a ella, no todo lo que se da en los animados es real porque hay cosas que no funcionan como están en los animados. Los muñequitos de Paw Patrol son perritos y hablan, tus perros no hablan (Madre, F3)

La madre de la familia 1 también intenta hacer comprender a su pequeña, en su caso, intenta quitarle credibilidad a los contenidos audiovisuales de ficción para que no sean reproducidos por las niñas y los niños. Concretamente dice:

– Yo trato como de explicarles, la chiquitica en lo particular me dice “Mamá yo quiero ser una sirena”, “Mamá yo quiero respirar bajo el agua” y tengo que tratar de convencerla de alguna manera de que esos son dibujos animados, que son fantasías que en la vida real no existen, que ella no puede ser sirena porque ella es un ser humano. El hecho de que la niña desee ser una sirena y respirar debajo del agua, puede ser peligroso para su salud (Madre, F1)

La percepción de las oportunidades que ofrecen los contenidos digitales incide en que las familias sean más activas en su uso. Específicamente a través de una estrategia de **pasar tiempo viendo contenidos digitales** la cual consiste en la presencia de los familiares para influir en aprendizajes infantiles relacionados con los contenidos digitales.

Si bien el controlar pasar tiempo delante de las pantallas constituye una estrategia que incide en que los fa-

miliares sean más restrictivos que activos, en el análisis realizado se aprecia que la abuela y los hermanos mayores mantienen una posición más activa con respecto a los progenitores contribuyendo a que los preescolares incorporen nuevos conocimientos técnicos, habilidades instrumentales y de cultura general, útiles para la vida.

En este sentido se perciben espacios de ausencia en las interacciones de las madres y los padres que son llenados por otros familiares (hermanos mayores y abuela), lo que propicia situaciones de incertidumbre y malestar entre los miembros de las familias, porque generalmente los hermanos no están preparados para afrontar con éxito la educación de los más pequeños en torno a los contenidos digitales.

Una de las madres refiere que es consciente de que la influencia del hermano mayor ha hecho que su niño de 6 años **incorpore vocabulario nuevo, así como aprendizajes sobre aspectos del cuidado del medio ambiente y otros conocimientos útiles para la vida**. Concretamente plantea:

– El tener un hermano mayor influye mucho porque tiene 17 años y le habla como si le estuviera hablando a un igual y el niño lo va captando todo. Me habla de células, de microorganismos, de... no sé qué del cuerpo humano está compuesto...me hace preguntas que a veces le tengo que decir al mayor: “Ven a acá ¿qué fue lo que le dijiste a tu hermano y dónde lo vio? porque no sé ya ni lo que le voy a responder” (Madre, F5).

La madre de la familia 1, que tiene dos hijas, también habla de su experiencia a partir de la influencia de la hermana mayor en los aprendizajes de la hermana pequeña; sin embargo, a diferencia de la familia anterior es capaz de explicar a la más pequeña para buscar una solución al malestar que experimenta:

– Si, la hermana mayor obviamente domina un poco más lo que es los números, las letras entonces le es más fácil por ejemplo hacer un cuento, narrarlo, y como la chiquitica ve que la grande lo logra entonces se frustra a veces cuando ella ve que no lo logra. En ese caso yo le tengo que explicar que ella está más pequeñita que cuando ella tenga la edad de su hermana ella también lo va a saber hacer (Madre, F1).



Otra arista en que se desarrolla esta estrategia es la declarada por un padre: “Me dice a veces refranes o dichos que los saca y le digo “De dónde tú sacas eso” responde “De tal muñequito, lo sé”. Me sorprende al 100% porque me habla cosas científicas “¿Y de dónde lo sacaste?” dice: “No, de Luna o lo saqué de tal muñequito” Temas, vaya... complejos” (Padre, F3).

Si bien los padres y las madres tienen la percepción positiva de estos aprendizajes autónomos ante las pantallas, hay que tener en cuenta que este sucede de manera azarosa, no saben de qué momento o de qué contenido audiovisual proviene ese aprendizaje. Una de las madres, desconoce cómo o cuándo aprendió su niña a instalar un juego digital, reflexiona al respecto: “A lo mejor ella nos vio en algún momento o cacharreando, sabía que era ahí, buscó, los vio, lo apretó y se lo instaló y por ahí aprendió” (Madre, F1)

Dichos aprendizajes también radican en **adaptar herramientas o configuraciones de uso, instalar aplicaciones, juegos, entre otras habilidades**. Las mismas pueden sorprender a padres y madres. Es justamente lo que dice una de las madres:

– A mí me impresionó cuando vi eso por primera vez, nunca pensé que ella pudiera hacer eso sola. Yo nunca le he enseñado a instalar, y el padre que yo sepa tampoco. Yo le tengo un jueguito y cuando ella me devuelve el teléfono hay 5 aplicaciones de juegos o 6, quien sabe (Madre, F1).

Existe la tendencia de no alentar a sus hijas e hijos para explorar las oportunidades que ofrecen los contenidos audiovisuales, como compartir actividades de ocio o tiem-

po de visualización juntos, excepto en el caso de la abuela. Con respecto a esto último se constató que **disfrutar de contenidos digitales** con la abuela es una práctica sólida.

Consideraciones finales

Por concluir, es importante destacar que el trabajo realizado aporta varias formas en que las familias pueden ser más activas tal y como se ha descrito en detalle a través de las diferentes estrategias.

Esto último muestra conocimiento valioso para la praxis educativa. Se trasciende el “hay que controlar el contenido que se ve”, “hay que hablar con la niña y el niño” o “hay que ver juntos determinado contenido digital” para conocer, a través de las posibilidades reales de las familias, cómo ellas hacen esto en su vida cotidiana.

Entre las principales estrategias familiares con contenidos digitales infantiles están:

- hablar sobre lo que ven
- ayudar a entender algo que le resulta difícil a la niña o al niño
- pasar tiempo viendo contenidos digitales
- incorporar vocabulario nuevo, así como aprendizajes sobre aspectos del cuidado del medio ambiente y otros conocimientos útiles para la vida
- adaptar herramientas o configuraciones de uso, instalar aplicaciones, juegos, entre otras habilidades.
- disfrutar de contenidos digitales

Al mismo tiempo que abre puertas para descubrir cómo pueden hacerlo mejor, lo que contribuye a aumentar la evidencia empírica en esta área del conocimiento en la educación infantil.

Referencias Bibliográficas

Anderson, D. R., y Kirkorian, H. (2015). *Media and Cognitive Development*. In Handbook of Child Psychology and Developmental Science. Edition: 7. Publisher: Wiley. Editors: R. M. Lerner, L. S. Liben, U. Mueller

Crescenzi-Lanna, L., Casablanca, S., Pose, M. M., Raynardo, G. y Grané, M. (2021). *Infancia y pantallas. Evidencias actuales y métodos de análisis*. (1ra ed.). Barcelona: Octaedro.

Garmendia Larrañaga, M. S., Jiménez Iglesias, E., Casado del Río, M. Á., y Mascheroni, G. (2016). *Net*

Children Go Mobile. Riesgos y oportunidades en internet y uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). <http://educainternet.es/office/docs/10075.pdf>

Garmendia, M., Garitaonandia, C., Martínez, G., y Casado, M. Á. (2011). *Riesgos y seguridad en internet: Los menores españoles en el contexto europeo*. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Bilbao: EU Kids Online.

Genc, Z. (2014). Parents' perceptions about the mobile



- technology use of preschool aged children. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 146(2), 55-60. <https://doi:10.1016/j.sbspro.2014.08.086>
- Global Kids Online, (2019, Junio 14). *Tools for researchers*. Global Kids Online <http://globalkidsonline.net/tools/>
- Hernández, M. Cartaya, L. Ríos, I. Noa, O, De la Vega, I. Pérez, M... Del Valle, MC. (2018). *Transferencia a los tableros inteligentes*. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP) La Habana: Informe oficial de resultados de investigación del Ministerio de Educación de Cuba.
- IZI. (2022). *Evaluaciones e investigación actual sobre el uso de los medios entre los niños de Alemania*. Base de datos: Los niños y los medios 2022. Compilado por Heike vom Orde y Dr. Alexandra Durner.
- Kemp, S. (2021, Marzo 30). Digital 2021: *Global Overview report*. Cuba tendency. Datareportal: <https://datareportal.com/reports/digital-2022-cuba>
- Livingstone, S y Blum- Ross, A. (2020). *Parenting for a digital future. How Hopes and Fears about Technology Shape Children`s Live`s*. Oxford University Press.
- Livingstone, S., Mascheroni, G., y Chaudron, S. (2015). *How parents of young children manage digital devices at home: The role of income, education and parental style young people and sexting view project young children (0-8) and digital technology view project*
- Mascheroni, G. (2014). Parenting the mobile internet in Italian households: Parents' and children's discourses. *Journal of Children and Media*, 8(4), 440-456.
- Martínez, G., Casado, M., y Garitaonandia, C. (2020). Online parental mediation strategies in family contexts of Spain. *Comunicar*, 28(65), 67-76. <https://doi:10.3916/C65-2020-06>
- Martínez, G. Garmendia, M. y Casado M. A. (2018). *La mediación parental en internet estrategias, prevalencia y eficacia en Europa y España* (doctorado) Universidad del País Vasco (UPV)
- Myers, L. J., LeWitt, R. B., Gallo, R. E., & Maselli, N. M. (2017). Baby FaceTime: Can toddlers learn from online video chat? *Developmental Science*, 20(4), <https://doi:10.1111/desc.12430>
- Ponte, C., Simões, J. A., Baptista, S., Jorge, A., y Castro, T. S. (2017). *Crescendo entre ecrãs: usos de meios eletrónicos por crianças (3-8 Anos)*. Lisboa: Entidade Reguladora para a Comunicação Social
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Olafsson, K., Livingstone, S., y Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. *EU Kids Online*.
- Vasilachis. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. (1ra ed.). Barcelona: Gedisa
- We are social (2022, Marzo 20). Digital report. The report on digital trends, social networks and mobile. <https://wearesocial.com/es/blog/2022/01/digital-report-2022-el-informe-sobre-las-tendencias-digitales-redes-sociales-y-mobile/>



DEVELOPING CONFIDENCE TO ENGAGE CHILDREN IN CREATIVE MUSIC AND MOVEMENT LEARNING

Dr Sarah J. Powell

Centre for Research in Early Childhood Education, Macquarie University¹

ABSTRACT

The Creative Arts offers endless opportunities for children to engage in creative thinking, individual expression, and collaboration. It allows them to create meaning and make sense of the world through singing, moving, and creating in ways that express who they are in response to their world/s. Through the Arts, children can think with freedom, take risks, express themselves beyond boundaries, and connect with others in purposeful ways, building a better world. The provision of meaningful music and

movement learning experiences is often obstructed by a lack of teacher confidence. This paper provides a glimpse of the theory that underpins my process of working with teacher education students at an Australian university. My practice is about offering activities and ideas that students can apply in their own practice. More importantly, it is about challenging students through positive and embodied experiences of their own creativity and building their skill and confidence.

KEYWORDS:

Creativity; music education; movement education; confidence; skill

Creativity and Orff:

The Creative Arts enables expresses life and humanity. They move us beyond the verbal, allowing us to represent, portray, and embody our individuality, ideas, personality, feelings, fears, cultures, and experiences. The Arts are tools to think differently, to express in new ways, and consider solutions outside the expected, using alternate ways of knowing, being, and doing. Wright (2012) argues that the Arts allow us to explore, represent, and make sense of ourselves and our world/s in a process of meaning-making, the essence of creativity.

Creativity is at the heart of Orff Schulwerk. Based on the work of German composer, Carl Orff and his partner, Gunild Keetman, Orff Schulwerk is an approach to music education that is active and participatory, and based on responding creatively through musical and physical explorations of ideas. It combines music and movement with speech rhymes and games, centring on “exploration and

improvisation” (Johnson, 2017, p. 9). It does not separate music and movement, rather it recognises the importance of integrating speech, movement, dance, singing, and playing instruments (Goodkin, 2021). It engages children in using their imagination to create new things and express ideas and thinking in embodied ways and creating alternate symbol systems or methods of communicating. Orff understood that music was “essential to the total education of the child” and that “freedom to create one’s own form from within” (Goodkin, 2001, p. 19) was key. It is also playful and collaborative, which is essential in the context of early childhood education and sits comfortably within play-based pedagogy and constructivist approaches to learning (Gray, 2018). Integral to such approaches is the recognition of the social context of learning. Gray (2018) highlights the importance of collaboration and learning with others, another feature of the Orff approach. Children learn

¹ Lic. en Psicología, Mónica De Freitas De Lima UdelaR Montevideo-Uruguay. Mail: mdfmg27@gmail.com



in partnership with their peers and teachers in a creative exchange of ideas. They often explore music in their play through improvised singing and dancing (e.g., Ong, 2021). Creating this “social learning environment” (Jorgensen, 2011, p. 26) reflects humanity’s natural social existence, and music education using the Orff approach, provides the perfect balance of active, individualised opportunities to explore and create, and socially constructed, collaborative opportunities to play and connect (Jorgensen, 2011). As Johnson (2017) states, “By sharing, exploring, discovering and creating in sound and movement, the Schulwerk promotes a sense of community that often results in a profoundly humanizing effect (Orff 1963/1977)” (p. 10). The Orff approach forms the basis of my practice.

Context and application:

My students are teacher education students at an Australian university, studying in either early childhood or primary school undergraduate or postgraduate teaching degrees. They arrive in my classroom with varied experiences of music and dance. Many learned an instrument when they were much younger, and a small handful continue to play. Some remember singing in the primary school choir and going to dance lessons after school. What is common to almost all of them, however, is their lack of confidence to engage children in quality music and dance learning experiences. It is also apparent that few have witnessed quality activities being enacted by experienced teachers when completing their professional experience placements throughout their degree. Even students with significant musical skill and experience are anxious about how to translate this to the learning environment or classroom.

My practice, therefore, has two main aims. The first is to provide a range of example activities that my students can use in their own teaching practice. Each class invites students to learn and perform chants, sing songs, and move to music. Students are also asked to work collaboratively with their peers to create and perform their own music and dances. As activities unfold, students learn the process and rationale of doing these activities with children, and this means learning the principles of the Orff approach as described above. In doing so, students gain confidence be-

cause they have had opportunities to practise their skills – singing, playing, moving.

For example, we might learn a simple greeting chant together. To begin, I ask students to walk around the space, putting the beat in their feet, as I perform a rhythmic chant:

- Hello everyone, how are you today?
- Let’s say hello then play, play, play.

As I chant, the students walk, feeling the beat in their body and being involved right from the beginning, learning by doing. Then I add gestures or actions and the students join me in performing these as they walk, and I chant. It could be as simply as waving on ‘hello’ and clapping to the beat on ‘how are you today’ and ‘play, play, play’. After adding gestures, I ask students to join me in saying the words and then we perform the walking, the actions, and the chanting together. Each stage is repeated several times to help commit it to memory. The final step is giving students the chance to suggest different actions or movements. This should also be repeated, giving other students a chance to suggest a new movement or change the words or add a new element, such as a drumbeat, or using a scarf to heighten the impact of the gestures. This is a simple example of how creativity can be facilitated in very small ways, such as suggesting a different way to do something, and it builds children’s (and my students’) confidence to improvise, make suggestions, or try something new, all simple manifestations of creativity. As the teacher in this context, I model the Orff pedagogy, engaging my students not only as participants in the process but also as adult learners who will apply their learning in their own teaching contexts (see also Powell & Waniganayake, 2022).

The second aim of my practice is to provide my students with opportunities to experience their own creativity. This is integral to building confidence and allows students to develop their skills within a safe environment. The rationale that underpins this aim is about empowering students to build an artistic identity and recognise their capacity to engage children in Creative Arts experiences, especially in music and movement. By participating in creative experiences and seeing them modelled, teacher education students can gain an appreciation and understanding of “how creative connections can be made between



their personal responses to experience and their teaching” (Grainger et al., 2004).

As the previous example shows, creativity can be facilitated in simple ways. It can also be generated through deeper, more intricate considerations of how to use music and movement to communicate. The following example is based on the children’s book, ‘Why I Love Australia’ by Bronwyn Bancroft. It integrates story, visual arts, music, and movement, and it challenges students to think differently – to hear movement, to dance an image, to paint sound – to evoke creativity and think, feel, and express with freedom. Bronwyn Bancroft is a Bundjalung, Australian Aboriginal artist and author of children’s books (Bancroft, 2022). Her ‘Why I Love Australia’ is a vibrant depiction of Australian landscapes, urban, rural, coastal. Her images dance across the page, connecting readers to place/s through colour, line, and shape, inducing a deep sense and acknowledgement of the ancient Aboriginal culture.

The activity begins with each small group of students choosing a page from the book. It might be the first page, ‘Big rivers shaped by mystical beings / flowing from the mountains to the sea’ where purple, green, and blue cascade from left to right; or the fourth image, ‘Suburban homes that chatter / under a patchwork of rooftops’ where squares and triangles of streets and roofs line the page in browns and reds and greens; or rolling blue, patterned shell-like shapes roll past the yellow of sandy beaches, ‘Waves that pound beaches / and make patterns with driftwood and shells’. The activity uses music (voice), movement, and image as a means of communicating and acknowledging our different homes within this vast land. A table of art materials is set up close by – watercolours, pencils, textas, acrylic paint, pastels, cellophane, corrugated cardboard, coloured paper, wool, string, glue, scissors, paintbrushes – anything available! We all come together and learn a simple chant that I have created as a starting point:

- This is my home,
- This is your home,
- Together, this is our home.

We chant to the beat of a pat-clap pattern (body percussion beat: knees-hands). Then students are invited to

add to the large blank canvas (paper) – add something that describes ‘home’ for them (e.g., blue zigzag line-shapes for Blue Mountains). Students then work with their group to create three physical movements inspired by their chosen page. I ask, ‘When you look at your page what movement/s do you see/feel?’ Groups sequence their movements to create a mini dance. One person from each group adds to the artwork – choose one of their movements and represent it visually. The next step asks students to use their voices to create three different musical (vocal) sounds to communicate their page in some way (could use instruments). I ask, ‘When you look at your page, what do you hear?’ Groups are given time to create sounds that embody or communicate the essence of their page. Again, one person from each group adds to the artwork – choose one of their sounds and represent it visually. Now the groups put their movement sequence with their sounds. Each group performs their composition. Now the groups combine their compositions. Each one is a musical section, and we intersperse these with the chant, creating a vocal/musical, dance/movement rondo (a rondo has a recurring theme – i.e., the chant). We perform the whole creation together. The final step is to add to the artwork – something they want to add, a shape, colour, or pattern from the book. Together we have created music, dance, and a visual representation of ourselves.

Conclusion:

These students go to their workplace or placement and implement these activities with great success, which not only fulfils my aims but it demonstrates that this approach works. Developing skills, builds confidence. Developing an artistic identity also contributes to increasing skill and confidence. These are integral factors in the provision of quality, meaningful music and movement education in the early childhood sector. Developing teachers who are confident and capable of delivering authentic arts experiences points to the much-needed provision of sustained and quality arts education (See also Powell, 2021; Powell & La Rocca, 2021).



Referencias bibliográficas:

- Bancroft, B. (2010). *Why I love Australia*. Little Hare Books.
- Bancroft, B. (2022). *Bronwyn Bancroft*.
<https://www.bronwynbancroft.com/about-1>
- Goodkin, D. (2001). Orff-Schulwerk in the new millennium. *Music Educators Journal*, 88(3), 17-23.
- Goodkin, D. (2021). Something old, something new: World music in the Orff Schulwerk. In B. Haselbach & C. Stewart (Eds.), *Orff Schulwerk in diverse cultures: An idea that went round the world* (pp. 35-42). Pentatonic Press.
- Grainger, T., Barnes, J., & Scoffham, S. (2004). A creative cocktail: Creative teaching in initial teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 243-253. doi: 10.1080/0260747042000309475
- Gray, L. (2018). Constructivist approaches in the music classroom: The Orff Schulwerk approach as a student centred constructivist pedagogy. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 23, 8-13.
- Johnson, D. (2017). How Orff is your schulwerk? *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 22, 9-14.
- Ong, P. (2021). Kaleidoscopes of imagination, creativity and play in the curriculum. *OMEP: Theory into Practice*, 4, 23-32.
- Powell, S. (March, 2021). The power of singing with young children. *The Rattler*, 14-16.
- Powell, S., & La Rocca, G. (2021). Supporting early childhood teachers with Orff: The potential of targeted professional learning to build skill and confidence to sing with children. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 26, 25-32.
- Powell, S.J. & Waniganayake, M. (2022). Enriching the lives of children and families through music and singing: A professional learning journey with Orff Schulwerk at an early childhood centre in Australia. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 27, 6-16.
- Wright, S. (2012). Ways of knowing in the arts. In S. Wright (Ed.), *Children, meaning-making and the arts* (pp.1-29). Pearson.



RECUERDOS, EXPERIENCIAS DE VIDA, EXPERIENCIAS ESTÉTICAS, HISTORIAS, CANCIONES Y JUEGOS DE LA MANO DE LOS ABUELOS Y ABUELAS

Yenny Stella Salazar Muñoz¹

(Institución Educativa San Agustín, Popayán, Colombia)

El arte en la educación inicial permite entrar en contacto con el legado cultural de una sociedad y con el ambiente que rodea a la familia
(Ministerio de Educación Nacional, 2014)

Los abuelos cuentan que... “Una experiencia del más acá”

Les cuento sobre quiénes son los abuelos y las abuelas de esta comunidad ubicada en una pequeña ciudad al sur de Colombia llamada Popayán.

“Cuentan las abuelas que contaban las abuelas que les contaron sus abuelas que oyeron decir a sus abuelas que el Cacique Payán tenía tres hijas que se llamaban: Machángara, Samanga y Molanga” (Solís Gómez, 2001, pág. 15). Así es Popayán, una construcción de muchas historias contadas, bellamente tejidas al calor de la hornilla que, una vez cumplida su misión de cocinar los alimentos, continuaba entibiando las palabras de las abuelas y abuelos en cada cocina, de cada hogar, lo que nutría las almas y los corazones de cada uno de los miembros de la familia.

Popayán es una bella ciudad que nació vestida de blanco y así se quedó, es pequeña, acogedora, amable, con un clima fresco y con atardeceres que son mágicos aún para sus habitantes de siempre, ensoñadores para quienes la visitan y de añoranza casi dolorosa para los que deben ausentarse. Es una de las capitales más pequeñas del país, además su arquitectura posee unas líneas que denotan su riqueza histórica y colonial y en ella su carácter especialmente religioso.

Sus procesiones de Semana Santa datan del siglo XVI y son la razón especial de turismo nacional e internacional y en la actualidad también cuenta con un Festival Gastronómico en donde se concentran diversas regiones y países a compartir degustaciones de muchos sabores y enriquecedores saberes que han pasado de fogón en fogón entre las generaciones.

Es una sociedad para la que las tradiciones tienen un peso vital, aquí son importantes los apellidos, los linajes, el árbol genealógico de las familias. En los colegios privados esta característica es notoria y un tanto impactante, ya que existen sólo 4 colegios donde se educan la mayor parte de los hijos de estas familias y para quienes no pertenecen a sus estirpes la diferencia en el trato y en las relaciones interpersonales son notorias. Afortunadamente para las nuevas generaciones, en su mayoría, estos *acontecimientos elitistas* se tornan menos importantes y los niños y jóvenes terminan disfrutando de su mutua compañía, sin escudriñar en los apellidos ni en linajes de ninguna índole. En los colegios oficiales, de gestión pública, las “castas” se diluyen, la distinción más notoria pueden ser los hijos de los maestros, de lo contrario la cuna es lo menos importante.

¹ Maestra bachiller, Lic. en educación preescolar y promoción de la familia, Especialista en orientación educativa y desarrollo humano, Mag. en educación-desarrollo humano (U. San Buenaventura). Desde hace 18 años, docente de Aula de la Institución educativa San Agustín, Popayán, Cauca, Colombia. yenny.salazar.66@gmail.com



Nuestro colegio: Institución Educativa San Agustín

Su lema es: “Agustina de hoy comprometida con un mañana mejor”. El colegio San Agustín es de carácter público, al cual asisten solo niñas y tiene alrededor de 2.700 estudiantes, funciona desde el nivel de pre-escolar con su grado obligatorio de Transición (es decir, para niñas de 5 años), Educación Básica Primaria, Secundaria y Media, en la modalidad de Bachillerato Académico, con calendario A (el año lectivo inicia en febrero y culminan en noviembre, el otro calendario es el B, que inicia en septiembre y culmina en junio). Dada la gran demanda tenemos seis aulas de Transición.

Otra característica relevante es que la institución tuvo origen en la Comunidad Vicentina procedente de Francia que llegó en el año 1888. En 1965 obtuvo su carácter oficial, en agosto de 2003 se fusionó con La Concentración Escolar San Agustín dando origen a la Institución que hoy en día regentan las Hermanas de la Caridad de Santa Ana. Es una de las instituciones más antiguas de la ciudad de Popayán y del departamento del Cauca, tiene 135 años de fundada.

El camino

Cuando traemos a la memoria lo que hemos sido nos queda claro lo que hoy somos, por eso hay que hilar el hilo de la memoria pues eso también nos permitirá ver lo que seremos.

(Luis Bernardo Yepes, promotor de lectura).

A nuestra institución llegan aproximadamente 150 niñas de cinco años recién cumplidos o por cumplir, provenientes de los estratos 1 y 2 (en Colombia la sociedad está dividida por estratos socioeconómicos con los que se clasifican las viviendas, y con ellas, a las familias que allí viven; pertenecer al estrato 1 significa estar en lo bajo-bajo de la sociedad, 2 es bajo, 3 es medio-bajo, 4 es medio, 5 es medio alto y 6 es alto) y de familias desplazadas por la violencia, fenómeno que se vive a diario en las regiones rurales del departamento, y también provenientes de familias en estado de vulnerabilidad, con situaciones de maltrato físico y/o psicológico, extrema pobreza, delincuencia, entre otros.

Es en este contexto que surge la pregunta: **¿qué importancia tienen los abuelos en la vida de estas niñas?**

Es muy claro que los abuelos son importantes para todo ser humano solo por el hecho mismo de lo que representan en la vida de cada uno, pero más allá de esa lógica que suena a verdad incondicional, sería significativo realizar más profundamente el análisis para comprender a dónde se quiere llegar.

Soy maestra de transición hace más de 20 años, anualmente se tiene un promedio de 25 estudiantes por salón y después de hacer una observación detallada de los contextos familiares de cada estudiante se tiene como resultado que aproximadamente cada año entre el 80% y el 90% de estas niñas son cuidadas por sus abuelos y/o abuelas.

Este fenómeno no es exclusivo de este contexto social ya que, en general, se presenta por la necesidad económica de las familias, donde las madres al igual que los padres, responden por el sostenimiento del hogar y por eso salen a trabajar dejando a sus hijos muy pequeños en casa. Esta situación en el estrato económico en donde se ubican estas familias, no posibilita dejar los niños al cuidado de niñas, les queda entonces la opción de dejarlos al cuidado de los abuelos.

Ahora bien, ¿quiénes son los abuelos de estas niñas? En la mayoría de los casos los abuelos son venideros, son llegados de veredas o pueblos cercanos, son abuelos nacidos siendo campesinos que por diferentes circunstancias han emigrado a la ciudad, entonces son personas que llegan a la ciudad no porque quieran, sino porque se vieron obligadas a hacerlo, aquí llegan con sus hijos pequeños y de alguna manera sobreviven, sacan su familia adelante, sus hijos crecen y conforman familias y tienen hijos, esos hijos de esa tercera generación son mis estudiantes y son los niños y jóvenes de este momento en cuyo corazón están sembradas las historias llenas de añoranza de sus abuelos y de sus padres, donde sus tierras, sus pueblos, su gente, sus vecinos, sus juegos, amigos y todos sus recuerdos están rodeados de nostalgias infinitas.

Estos son los jóvenes a quienes se les exige que sientan amor por “su ciudad”, pero ellos tienen confusión en sus afectos por los arraigos, nacieron aquí, pero escuchan poco de Popayán, escuchan a sus abuelos y padres hablar de su montaña, de su loma, de sus sembrados, de lo que tu-



vieron y ya no tienen, de lo que fueron y ya no son. ¿Cómo entonces se les exige a unos niños y jóvenes que sientan amor por su ciudad si ellos han crecido en la tristeza del desarraigo?

Abramos entonces, las puertas para que se pueda poner en palabras claras y fuertes todos los sentimientos de la familia, pero empecemos por los mayores, por sus melancolías, sus nostalgias, sus recuerdos, su verdad y situémonos con ellos allá, en dónde ellos nos quieran poner, y luego sí, despacito, amorosamente y con alegría en el alma sirvamos de puente intergeneracional; no cualquier puente, seremos puentes afectivos y vinculantes para que estas niñas sepan de dónde vienen y cómo llegaron aquí, que sus padres sepan la importancia de haber vivido parte de su vida en el lugar donde nacieron pero que ahora están aquí y esa es su realidad, y a los abuelos para que entiendan que son el principio de estas generaciones, que son lo más valioso, que sus hijos y nietos son su legado y que todo lo que tienen por contarnos es importante y lo valoraremos desde lo más íntimo e inefable.



Objetivos de la propuesta:

El objetivo principal es buscar la palabra de los mayores a través de un proceso de amaño y conquista.

Y entre sus objetivos específicos se pueden destacar:

- Valorar la existencia de los abuelos en nuestras vidas.
- Generar un espacio escolar de presencia y escucha para que podamos nutrirnos de su sabiduría, a través de la conversación y del compartir diferentes experiencias estéticas vividas, narradas.

La importancia de los abuelos y abuelas en la vida de estas niñas

Pues bien, las estudiantes entran a las 7 am y salen a las 11.30 am y en la tarde se quedan al cuidado de sus abuelos, de “**estos abuelos**”.

Existen casos reiterados que vale la pena mencionar, de madres solteras o separadas que por lo general se quedan con la patria potestad de sus hijos y recurren a sus padres para el apoyo del cuidado de los menores. Hay casos en que solo las mamás responden económicamente por los hijos y son apoyadas en estos aspectos por sus padres.

Analizando la situación, estos padres y madres tienen otra característica y es que son muy jóvenes, conforman parejas a las edades entre 17 a 20 años, tienen hijos a esas edades y esto hace que sean personas y parejas con poca estabilidad que suelen terminar en separaciones tempranas; de cualquier forma, los abuelos son quienes están teniendo que asumir los cuidados permanentes, temporales o intermitentes de los niños en su primera infancia, convirtiéndose este asunto en un fenómeno social característico de la época y a diferencia de otras culturas, (por ejemplo algunas tribus indígenas del amazonas) donde los abuelos asumen este rol como encargo de su historia cultural que viene como legado de generación en generación, es por necesidad que los abuelos y abuelas han asumido en cuidado de sus nietas. He ahí la relevancia de la pregunta: **¿qué importancia tienen los abuelos en la vida de estas niñas?**

Queda claro entonces que ahora igual o más que siempre los abuelos deberían ser visibilizados en la Escuela, que tengan voz, que ocupen un lugar, que puedan llegar con sus historias, con su palabra, con su paso lento, con esa



fuerza en los ojos que da la experiencia, los caminos recorridos, los dolores, los amores y desamores superados; que lleguen los abuelos y sepan que se les valora, que se los respeta, que son importantes ahora más que siempre, que sabemos que tienen mucho por contar, mucho por cantar y que todos estamos dispuestos a escuchar con el corazón, con los ojos, con la piel, pues valoramos su paso lento, su voz, sus preciosas canas, sus manos fuertes y sus pies cansados pero seguros y con ganas de mostrar otros caminos.

Nuestro salón de clase se abre para ellos, es, por momentos, su puerto, donde podrán compartir con sus nietas el mismo lugar, pero sin la urgencia de cuidar, solo para compartir, lo que quieran, como quieran, cuando quieran.

Espacios para compartir

Para ello se hace un plan de trabajo, se separan los tiempos para ellos y las temáticas, que podrán cubrir un abanico de posibilidades: narraciones, canciones, recetas culinarias, historias de vida, juegos, enseñar a sembrar, a tejer, enseñar sobre sus oficios o profesiones; lo que ellos tengan a bien compartir con nosotros.

¿Pero, y si no se les ocurriera nada?, ¿si tuvieran dificultades con el qué hacer? Qué tal llevarlos a realizar una **Instalación de recuerdos**, total una Instalación no tiene fronteras, se puede interactuar, es para todo público, podríamos exhibirla por unos días para quienes quieran y de paso conocer un poquito de lo que significa a nivel artístico; o tal vez una serie de cotidiáfonos hechos con todo lo que a ellos se les ocurra, ¡podríamos hacer un taller sobre lo que son y crear y crear y crear! ¡Que felicidad! Con el que es carpintero podemos armar un artefacto para poder observar en detalle una hormiga o una hoja, o una araña, ¿o con las abuelas costureras, que hay muchas, podemos hacer títeres de dedito para cada una?

Esta propuesta está vinculada con proyectos transversales y con en el PEI (Plan Educativo Institucional) y entra en consonancia y pertinencia también visto desde los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) del preescolar lo mismo que desde las dimensiones y ejes y en general con los referentes pedagógicos y curriculares de la primera infancia.

MOMENTOS

Desde el trompo, las muñecas de trapo y las Guaguas de los abuelos; a las Barbies, los Xbox, los desplazamientos y otros eventos del momento; para llegar, tal vez, a algunos cuentos por teléfono.

MOMENTO 1

*Para criar a un niño se necesita una aldea completa.
(Proverbio africano)*



En las imágenes, una receta famosa en esta comunidad, un delicioso sancocho de gallina dirigido por las abuelas y madres, mientras los señores encienden y cuidan el fogón.





Y las niñas posan para la foto

ANÁLISIS DEL CONTEXTO FAMILIAR

Esto se realiza en el primer mes de clase, se citan a reuniones individuales, familia a familia para conocer entre otras cosas su conformación y los detalles de quiénes están al cuidado de la niña y la relación que tienen con sus abuelos. Se solicitará también que llenen una encuesta donde estén los datos personales de la niña, los de los padres, lugar de nacimiento de todos ellos, estado civil, teléfonos de contacto, nombre de los cuidadores y relación familiar de estos, entre otra información.

MOMENTO 2

Somos historias, somos un libro andante

COQUETEO

Una vez recogida toda la información y sabiendo cómo es el contexto familiar de la estudiante se pasa a “seducir” a los abuelos, las niñas escribirán “cartas” para ellos y así se inicia todo un plan de conquista para atraerlos de la manera más amorosa a nuestro salón diciéndoles, básicamente que los necesitamos.



En la imagen, cartas que envían las niñas a sus abuelos para invitarlos a participar.

MOMENTO 3

*El afecto lo consigue todo,
ese es el mejor lazo comunicativo*

CONQUISTA

Se realizan una reunión o dos o las que sean necesarias; conquistar no es fácil, citaremos hasta que hayamos podido conversar con todas las abuelas y abuelos que quieran involucrarse, les pediremos su ayuda y les explicaremos cuál es nuestra intención y lo importante e imprescindible de su presencia en todo este plan.



MOMENTO 4

LAS VISITAS

Expuesta la idea general de lo que nos proponemos hacer con los abuelos, ellos tienen el tiempo prudencial para pensarlo y organizarse, lo solemos hacer en 4 sub-grupos, de acuerdo con los gustos y elecciones que hayan hecho de las temáticas, programamos encuentros una vez por periodo, tenemos en total 4 encuentros y lo que se desarrolla depende en un 100% de lo que ellos quieran compartir con nosotros. Para estos encuentros se determina el día, la hora, los recursos a utilizar, lo que debemos tener con antelación para que todo esté preparado.

MOMENTO 5

La construcción de aprendizajes se producirá como el resultado del intercambio de significados entre los que intervienen en el proceso de aprendizaje. Entonces podemos afirmar que el aprendizaje es activo, significativo, con pertinencia cultural y se adecúa al nivel de desarrollo de las y los educandos.

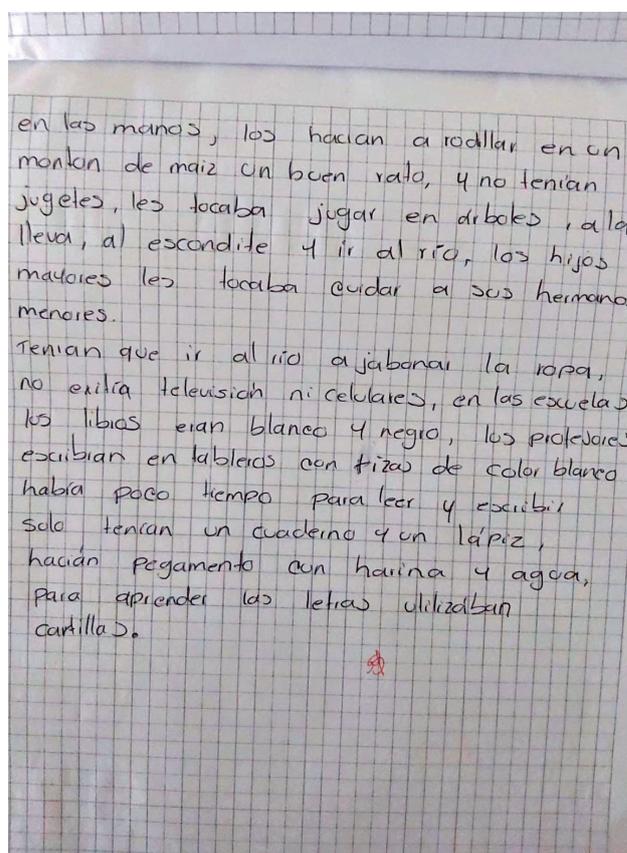
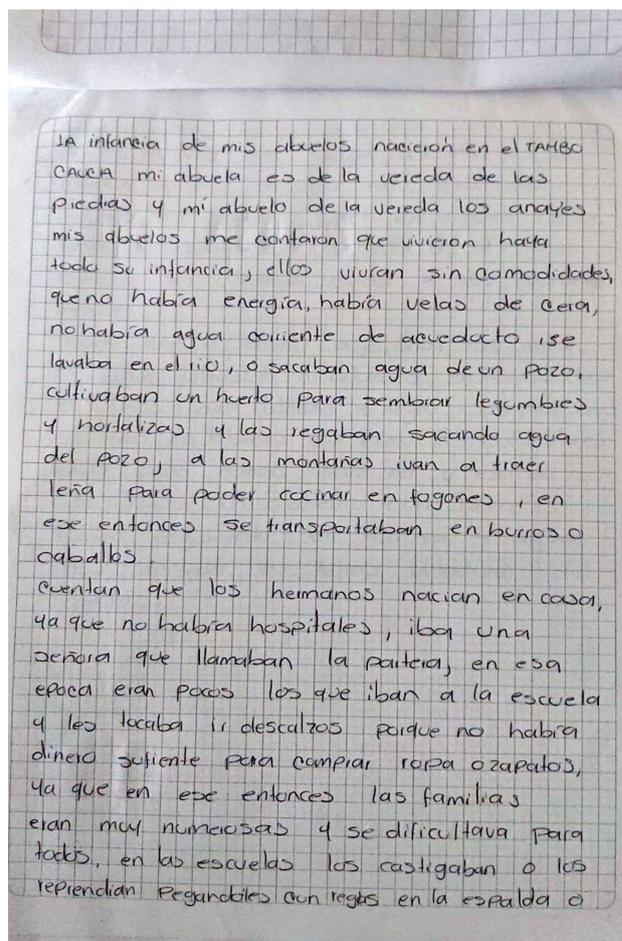
(González Álvarez, 2012)

ÁLBUMES DE RECUERDO

Con cada visita vamos haciendo registro fotográfico y construimos **cortinas verticales** con estas fotos, cortinas que contarán la historia de las visitas de cada abuelo, estas cortinas les contarán a visitantes y forasteros historias de la vida, pero además haremos **mini libros** con dibujos en miniatura sobre las experiencias vividas en cada encuentro y podremos contarlos, leerlos y mostrarlos a todos y repasar cuantas veces queramos en el salón, para avivar nuestros recuerdos.

EL CUADERNO DEL VIAJERO

Con los años en el desarrollo de esta experiencia nos ronda la curiosidad de tener por escrito algunas de estas vivencias de los mayores, entonces se ha creado **El Cuaderno Viajero**, este irá de visita con la nena a su casa, es un solo cuaderno que visitará las casas y en donde los abuelos pueden enviarnos su escrito en la forma que quieran, con su puño y letra. Recuerdo aquí que dado el contexto social en el que se involucra esta actividad, hay abuelos que tie-



nen muy pocos grados de escolaridad, otros que a duras penas pueden leer y escribir, y algunos otros que no tienen inconveniente con ello pues han tenido otras oportunidades, por esta razón lo importante de lo que ellos compartan en los escritos del cuaderno viajero es su valioso, contenido, sus mensajes, no más.

Este cuaderno llegará de regreso al aula con un tesoro que la misma niña compartirá con sus compañeras, ella decidirá si necesita o no ayuda, con seguridad habrá muchas chiquitas que no aceptarán que nadie meta la mano en ese “baúl de monedas de oro”.

CUENTOS POR TELÉFONO.

Al iniciar estas experiencias se mencionaba sobre la eventualidad de tener que involucrar “algunos **cuENTOS por teléfono**”, pues bien, a partir de este año lectivo hay alternativas para los abuelos que por algún motivo no puedan o no quieran ir al salón, (tenemos abuelos muy mayores, o enfermos, incapacitados, entre otros), para ello se abrió el espacio de los cuentos enviados en audio por WhatsApp, en ese caso la profa los recibe y los escucha, luego los comparte por el grupo y todas las familias podrán disfrutar, de esta otra manera, la voz de sus mayores. La idea es no modificarlos en la medida de lo posible y compartirlo tal cual lo hacen llegar. Con esta creación se realizará en el aula un trabajo de escuchar, comprender (a veces los abuelos utilizan palabras, regionalismos o simplemente expresiones que los más pequeños no entienden), valorar y explorar lenguajes, para luego tomarlos como inspiración para dibujos, pinturas u otras creaciones artísticas.



En la imagen las niñas representaron la historia de uno de los abuelos que narra su visita al Cerro de las Tres Cruces, lugar emblemático de la ciudad.

MOMENTO 6

El lenguaje oral es un compañero, en el lenguaje está la presencia del otro, la voz nos acompaña y acompaña al otro... la oralidad es la música para construir enunciados al infinito

(Cabrejo, 2017)

COLOMBIA EMPIEZA EN MI CALLE.

Se consuma este proceso con el compromiso de los abuelos de acompañar a sus nietas, ahora que ya conocen de primera mano, sus propias historias de familia; a conocer la historia de su calle, de su barrio y de su ciudad. Se consulta de dónde surge el nombre del barrio, su historia, lugares destacados, la dirección de su casa, el nombre de sus vecinos y particularidades de su cuadra. Se participa de la Semana Santa, de los eventos destacados de la ciudad, se visitan sitios históricos como museos, iglesias, monumentos, entre otros. Degustan algunos de los platos típicos y averiguan las recetas.

Al final del año las niñas presentan una **exposición de una cartelera con registros fotográficos** de sus recorridos por la ciudad y una maqueta de su calle en donde se destacará su casa, sus vecinos y la información que hayan podido consultar durante los meses que lleva desarrollar este trabajo.

A esta exposición que dura alrededor de 2 semanas están invitados en primera fila, los abuelos, padres y familiares, universidades de la región, colegios y sus compañeras de primero a grado de la primaria al último de la secundaria.



Maquetas y carteleras y las niñas exponiendo a las familias.



Recuerdos, experiencias de vida, experiencias estéticas, historias, canciones y juegos



La Hna. Rectora de la Institución escuchando la historia de una ciudad que no es la suya y que le interesa mucho conocer.

MOMENTO EXTRA

EL ROPERO DE ROSITA:

“¿Qué le pasa a esa niña?”

– No sé, pero juega,

-o sea, ¡todo está bien!”

(Una profe de transición a otra de bachillerato)

Esta es una experiencia que está acompañada de la necesidad de seguir explorando habilidades y talentos de los cuidadores de las niñas y de continuar involucrándolos en todos los procesos al interior del aula. A partir de actividades creativas y lúdicas se busca incrementar en las estudiantes sentido de responsabilidad mediante el cuidado de una muñeca, Rosita, durante un fin de semana como invitada en su casa; construir acuerdos y compromisos de familia para el trabajo en equipo; tratar temáticas de autocuidado y buenos hábitos con Rosita como mediadora; generar espacios de interacción y creación en un marco de respeto y valorización de los contextos culturales y los saberes familiares y comunitarios.





Cómo funciona este cuento:

Rosita se va cada viernes a una de las casas y se queda todo el fin de semana al cuidado de la niña, la muñeca se va desnuda. En casa la niña en compañía de su familia confecciona un vestido con trapitos o el material que tengan disponible. Esta experiencia nos ayuda, entre otras cosas, a interiorizar en el alma y en la piel lo importante de hacer todo con el mayor cuidado, con todo detalle y con todo amor, para nosotras mismas y para los Otros.

Rosita llega el lunes con atuendo nuevo, la niña con la que compartió el fin de semana, comparte con sus compañeras en el salón su experiencia, utiliza un registro de imágenes para mostrar las actividades que realizó y lo que vivió el personaje el fin de semana. Durante esa semana en ese rincón del aula que se llama *El ropero de rosita*, la niña que la ha hospedado en su casa lidera el juego dramático y es la responsable del personaje.



Al finalizar el año se hace una **exposición del Ropero**, con todos sus hermosos y creativos atuendos diseñados por las nenas y sus familias.

A seguir amañando, narrando, construyendo, tejiendo, momentos dentro y fuera de los salones de clase de la mano de las familias

Esta experiencia pedagógica se ha ido madurando durante 14 años aproximadamente y a partir de este año lectivo 2023, se ha elegido para ser implementada como proyecto pedagógico para todo el nivel de transición de la institución y nos hemos convertido en un ejemplo de creatividad y pertinencia, pero además, es muy enriquecedora para todos los que en ella participamos y respetuosa de los contextos sociales, culturales y de las particularidades de cada familia.

Y colorín colorado este cuento no ha terminado, pues siempre hay un nuevo comienzo y lo seguimos disfrutando...



Referencias bibliográficas:

Cabrejo, E. (2017). *Lengua oral: destino individual y social de las niñas y los niños*. Fondo de Cultura Económica.

González Álvarez, C. (2012). *Aplicación del constructivismo social en el Aula*. Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa en Educación Bilingüe y Multicultural IDIE - Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura -OEI- Guatemala.

Yepes, Osorio, L., (2004). El hogar como caldo de cultivo en la formación de lectores. *Educación y biblioteca* N. 140, https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/119053/EB16_N140_P48-50.pdf?sequence=1

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Documento N. 21: El arte en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá, Colombia. ISBN 9789586916271

Solís Gómez, L. J. (2001). *Amor y espionaje en la guerra de Pubenza*. Popayán Colombia.



www.omepworld.org



Organisation Mondiale pour L'Éducation Préscolaire
World Organization for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar