

Algunas reflexiones al pie de nuestra siembra

Wiñaq Muhu: Semillas que brotan en la comunidad

Es necesario consolidar entre autoridades y la ciudadanía una cultura de la infancia con educación temprana para niños y niñas, con el fin de priorizar políticas y recursos. La educación de la primera infancia no es solo educación básica: constituye también un paso fundamental para el desarrollo de sus habilidades cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales, y corresponde al Estado y a las familias buscar estrategias para atenderla.

SILVIA TORRES HUAMANÍ

Warmayllu Comunidad de Niños

El 2010 es un año muy significativo para quienes tenemos la tarea de promover y ejecutar actividades a favor de la infancia en el país: este año se cumple el tiempo previsto para lograr las metas planteadas en el Plan de Acción por la Infancia y la Adolescencia.

El año se inicia con el Balance del Proyecto Educativo Nacional 2009. Contamos también con un Pacto Ciudadano

no por la Infancia (2008) que vendría a respaldar muchas de las metas ya trazadas en los documentos mencionados. Es asimismo un año de elecciones políticas, un año con muy diversas experiencias de trabajo en aula para el nivel. (En el 2008 y el 2009 las actividades de atención en las escuelas de niños de 3 a 5 años fueron variadas, algunas complementarias entre sí y otras con planteamientos similares pero con énfasis distintos.)

Hace ocho años nos propusimos como país —entre otras metas— lograr que el 80% de los niños de 3 a 5 años se matriculen en una institución educativa. Hoy comprobamos, viendo las cifras, que pese al esfuerzo emprendido en los últimos años aún no hemos alcanzado esa meta: cerca del 35% de los niños de esa edad no se encuen-



tran matriculados en un centro educativo inicial (Consejo Nacional de Educación, 2010). Sin embargo, antes que desalentarnos, quienes hemos trabajado muy de cerca para lograrlo tenemos la oportunidad de hacer un alto, evaluar y remirar la ruta andada, para encontrar aquellos aspectos que facilitaron y los que dificultaron alcanzar ese propósito, con la finalidad de emprender un nuevo quinquenio en mejores condiciones.

COBERTURA Y CALIDAD EN JARDINES RURALES

En el año 2006, el proyecto de Warmayllu “Wiñaq Muhu” (“Semillas que Brotan en la Comunidad”) se planteó mejorar el acceso de los niños y niñas menores de 6 años

a una educación inicial intercultural. Este acceso debía propiciar una transición fluida del nivel inicial al primario y la permanencia en éste, a partir del reconocimiento y la valoración de las prácticas formativas de las familias y de la comunidad en tres regiones del Perú (Cajamarca, Apurímac y el Callao).

La experiencia se remite en especial a Cajamarca, porque es ahí donde pudimos ver muy de cerca las potencialidades y dificultades para crear un jardín. En los otros escenarios decidimos emprender la propuesta pedagógica en aquellos jardines ya creados.

Chamis, Cushunga, Shicuana, Candopampa y Corisor-gona son comunidades rurales ubicadas en los alrededores

res del centro poblado de Chamis, a una hora de la ciudad de Cajamarca (parte en movilidad y parte a pie) que participaron de un proceso de construcción común de una propuesta pedagógica intercultural basada en el arte en el nivel inicial en zonas rurales. A pesar de ser lugares relativamente próximos a la ciudad, no contaban con servicio de educación inicial bajo ninguna modalidad. Los padres de familia matriculaban a sus hijos directamente en la primaria. Por eso, la idea de tener un jardín se remonta a muchos años atrás: sus pedidos verbales a las diferentes autoridades que los visitaban no lograban tener eco.

El proyecto brindó su apoyo en la gestión directa para crear los jardines, que empezaría a funcionar como una ampliación de la escuela primaria.

La construcción de los ambientes y de la propuesta educativa tomó menos de un año y se realizó de manera participativa. Gracias a su entusiasmo y su perseverancia, los padres de familia demostraron que era posible que sus hijos contaran ese año con un jardín.

La mayor dificultad a la que debieron hacer frente fue la demora de las respuestas de las autoridades a su solicitud de creación oficial de los jardines y la asignación de plazas docentes para las aulas de los niños. Por entonces Cajamarca contaba con una gran cantidad de maestras excedentes, pero muy pocas deseaban ser reasignadas a un escenario rural, aun cuando estas escuelas se encontraban a una hora de la ciudad y contarían con el apoyo pedagógico de una institución. Así, pese a que existía una necesidad concreta (150 niños matriculados), nadie podía obligar a las docentes a trabajar en esos jardines.

Este grupo de “excedentes” surgió como producto de una racionalización efectuada en el 2005. Las zonas rurales alejadas se quedaron sin docentes¹ y las que “sobraron” fueron reubicadas en escuelas de los alrededores de la ciudad. Hubo incluso casos de aulas con cinco alumnos y dos docentes. Quedaba claro que la primera

infancia no era entonces para nadie una prioridad, y que no se actuaba con un mínimo criterio de equidad.

Solo Mónica, Mirella y Jenny, docentes del nivel inicial, lo intentaron. De cinco jardines, la Dirección Regional de Educación (DRE) de Cajamarca pudo atender a tres. El resto lo asumió Warmayllu. Ahora, solo dos de ellas se encuentran como docentes reasignadas y nombradas en los jardines Wiñaq Muhu. Y se les han sumado Zoila, Marcela y Karina.

El día de la entrega de la resolución —fines de julio del 2007— fue de gran algarabía. Los padres sabían que habían logrado con mucho esfuerzo que sus comunidades contaran por fin con jardines reconocidos oficialmente.

Hace ocho años nos propusimos como país —entre otras metas— lograr que el 80% de los niños de 3 a 5 años se matriculen en una institución educativa. Hoy comprobamos, viendo las cifras, que pese al esfuerzo emprendido en los últimos años aún no hemos alcanzado esa meta.

Si bien esta escena podría indicar el final feliz de una historia, debemos señalar que las comunidades rurales a las que acompañamos inician el proceso de construcción de una escuela mucho antes de su creación oficial y continúan haciéndolo mucho después de la asignación de plazas. Creemos que si incluimos desde el inicio a la comunidad en este proceso, las posibilidades de que el acceso y la calidad se den de manera simultánea serán mayores, y que la capacidad de decidir sobre su propio futuro y elegir el curso que se debe seguir habrá sido devuelta a los hombres y mujeres de las comunidades rurales de nuestro país (López, 2009).

FORMAS DE HACER EDUCACIÓN INICIAL EN UN PAÍS TAN DIVERSO

La propuesta Wiñaq Muhu orienta por dónde y cómo empezar a hacer una educación que empiece a tomar en cuenta la realidad étnica, lingüística y cultural de las comunidades. La experiencia de construir la escuela desde las mismas comunidades a partir de un diagnóstico participativo permitió conocer y entender las prácticas de crianza de los padres y la participación de los abuelos, la socialización de los niños, el calendario agrofestivo, el inventario cultural existente, entre otros aspectos.

Ello lleva a plantear una nueva forma de ambientar el aula, de utilizar los muebles, de programar y desarrollar

1 Por efecto de la política de planificación familiar impuesta en el periodo de Fujimori, en muchas comunidades rurales las tasas de natalidad se redujeron.

las sesiones de aprendizaje, de relacionarse con los padres, los sabios, los artistas locales, el entorno y, lo más importante, una nueva forma de relacionarse con los niños de esas comunidades.

A lo largo de la experiencia (2006-2009) en tres zonas del país (Andahuaylas, Cajamarca y Ventanilla), Wiñaq Muhu, "Semillas que Brotan en la Comunidad", impulsó los procesos de aprendizaje (de uno mismo, de los demás, de la comunidad y del mundo) a través y sobre la base del arte. La propuesta considera al arte no solo como una disciplina, sino también como una manera de hacer educación.

Promovemos experiencias estéticas que se manifiestan a través de las obras propias y ajenas al entorno cultural del niño. Nos interesamos por fortalecer la valoración de las propias raíces y el acercamiento a otros modos de vivir. Buscamos el desarrollo integral de los niños de una forma lúdica, desde un enfoque intercultural.

Y aunque las experiencias pedagógicas pueden ser diversas entre las diferentes zonas, nos unen ciertos principios de los procesos de aprendizaje, como los de construcción, significatividad, pertinencia cultural e integralidad. Asimismo, en cada zona se toman en cuenta las necesidades básicas de cuidado, protección y desarrollo del niño según su contexto cultural.

En los tres lugares hemos podido observar que, a pesar de que las necesidades de movimiento, el juego, el respeto y la seguridad son distintos, las docentes por lo general atienden estas necesidades sin conocer las formas como son enfrentadas por los padres o su entorno.

La docente del nivel inicial suele tener muchos esquemas invariables, como las rutinas y momentos pedagógicos establecidos, y así resulta difícil un aprendizaje holístico. La enseñanza es aún tratada por áreas o materias, pese a la recomendación (MINEDU, 2008: 38) de no ver a estas áreas como cursos y dar importancia al aprendizaje integral u holístico. Asimismo, observamos cómo se privilegian las actividades que se realizan en una mesa con lápiz y papel, que atropellan la creatividad de los niños

y la limitan con el recurso a moldes y sellos que van formateando una lectura homogénea de la realidad y los procesos de representación de ésta; y que, por otro lado, privilegian el aprendizaje de nociones y temas desligados de sus intereses, su contexto y su cultura. Se persiste en las tediosas e innecesarias rutinas de aprestamiento y de otras tareas sin sentido, que muchas veces son resueltas por los propios padres de familia.

Así se pierde de vista la perspectiva del desarrollo integral u holístico de la que es portadora el nuevo paradigma educativo —y, en parte, el actual currículo—, que, en el fondo, representa una nueva mirada sobre las posibilidades de la niñez y cómo abordar los procesos de aprendizaje. Por atender la preparación para el aprendizaje

formal y las circunstancias propias de la escuela, olvidamos lo importante que es para los niños la experiencia del aprendizaje integral y agradable (Myers, 2008: 30).

Las nuevas exigencias sociales y una visión renovada de la función de la educación escolar han puesto de manifiesto la importancia de lograr que los niños adquieran las competencias necesarias para aprender a aprender, aprender a convivir y aprender a ser (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009). En este contexto, la experiencia estética, la educación en y a través del arte, cobra relevancia para la formación integral de las personas.

Los avances de la investigación en neurociencias y en psicopedagogía

han subrayado la importancia de las artes como espacios que brindan la posibilidad de transformación de la dimensión humana, tanto en los ámbitos del conocimiento como en los afectivos, sociales y espirituales. Este potencial del arte resulta poco conocido y, por ende, poco valorado o explorado por los docentes.

A lo largo de estos años de experiencia de formación con docentes y promotores educativos, los hemos ayudado a desarrollar un pensamiento más divergente, necesario para atender situaciones tan diversas. Asimismo, hemos logrado flexibilizar el tratamiento del Diseño Curricular, las herramientas o estrategias de aprendizaje, así como fomentado la inquietud por investigar o conocer el lugar donde nos ha tocado trabajar como docentes.

**El niño lleva consigo
intereses y actividades
de su hogar y del
entorno en que vive, y
es tarea de la maestra
tomarlos en cuenta.
Aprenden mediante su
enfrentamiento
con situaciones
problemáticas que
surgen en el curso de
las actividades que han
merecido su interés.**



Esto se puede resumir en los cuatro ejes que promovemos en los procesos de formación: Actitud y práctica intercultural, Identidad docente, Práctica pedagógica y Relación con el entorno.

FORMAS DE DESARROLLAR UN TRABAJO DIRECTO CON LOS NIÑOS

Si tenemos claros los principios, las estrategias pueden ser varias. Las estrategias que utilizamos son la asamblea, sectores de juego-trabajo y proyectos de aprendizaje. Éstas se ven potenciadas al trabajar desde el arte, y hacen posible que cada uno de los principios mencionados sea visible en la práctica diaria.

La asamblea

Es un espacio de encuentro en el que niños y maestra conversan, cantan, juegan, planifican, organizan y solucionan conflictos. Se trata de una oportunidad para que

los niños experimenten la expresión libre de sus ideas, intereses, necesidades y estados de ánimo, todo en una relación directa con su cultura y su contexto.

Los niños comparten sus vivencias y éstas pueden convertirse en motivaciones para un proyecto de aprendizaje. El encuentro puede darse dentro o fuera del aula. La disposición del espacio para propiciar el aprendizaje es importante, y dependerá de las características de cada zona.

Los sectores de juego-trabajo

Son espacios ubicados en el aula o fuera de ella que brindan al niño oportunidades de juego y de desarrollo de la creatividad. Se los implementa con materiales concretos y funcionales, considerando la realidad cultural o social de las familias de la zona.

Allí los niños se plantean, de manera individual o colectiva, pequeños proyectos de juego. Expresan intereses

y necesidades, representan sus vivencias, su contexto y su cultura. Asimismo, descubren en la práctica nuevos conocimientos.


De esta manera lúdica, los niños, con el apoyo del docente o del animador, interactúan con el espacio y los materiales, y desarrollan aprendizajes significativos. Éstos son fortalecidos colectivamente y constituyen, a la vez, una oportunidad para verificar los avances individuales, de la vida cotidiana, de la historia personal y de la tradición cultural, que ilustran y transforman el espacio del aula y la escuela en algo único e irrepetible. Permiten también que el niño fortalezca su identidad y reconozca la de los otros. Los niños usan materiales que no son ajenos a su cultura y por lo general reutilizables, para fomentar, de paso, una conciencia ambiental.

Los proyectos de aprendizaje

Constituyen una estrategia de aprendizaje en la que el niño plantea o propone realizar una idea, resolver un problema o atender una necesidad que surge de ellos mismos. Guiados por la maestra, tienen en cuenta el calendario comunal, agrofestivo o las necesidades comunales del entorno, para incorporarlos en su planificación.

El niño lleva consigo intereses y actividades de su hogar y del entorno en que vive, y es tarea de la maestra tomarlos en cuenta. Aprenden mediante su enfrentamiento con situaciones problemáticas que surgen en el curso de las actividades que han merecido su interés. Esta estrategia de resolución de problemas resulta un modo muy adecuado de estimular su creatividad, desarrollar trabajos pertinentes a la realidad e integrar diversas áreas como comunicación, matemática, ciencia y ambiente, personal social, etcétera, de modo que el proceso de aprendizaje deviene más atractivo para el niño.

Otra característica de la propuesta es la *participación de los padres y madres de familia*, que intervienen prioritariamente en las faenas de limpieza y construcción; no obstante ello, se vio la necesidad de dar paso a una participación creativa que incluía la transmisión de sus saberes a sus hijos. De esta manera se involucraron en los proyectos de aprendizaje programados, en la ambientación de las aulas y las escuelas y en la elaboración de material educativo, para que los saberes y la estética de la localidad se hicieran presentes en la escuela y los niños apreciaran el aporte de sus padres y, por ende, de su cultura.

Hoy nos enfrentamos a la masiva creación de escuelas de educación inicial y a la transformación de los PRONOEI en instituciones educativas, todo ello en nombre de la universalización de la educación inicial. Esperamos que esta carrera, emprendida en la década pasada en el nivel primario, no nos traiga las mismas consecuencias en la calidad de los aprendizajes para los niños de 3 a 5 años. 

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Consejo Nacional de Educación; 2010; PROYECTO EDUCATIVO NACIONAL 2009: BALANCE Y RECOMENDACIONES. Lima: CNE.

Grupo Impulsor de Inversión en la Infancia; 2008; PACTO CIUDADANO POR LA PRIMERA INFANCIA: LA PRIMERA INFANCIA ES PRIMERO. Lima: Inversión en la Infancia Perú. Disponible en Internet <<http://www.inversionenlainfancia.net/pacto-ciudadano/pacto-ciudadano-por-la-primera-infancia-peru.pdf>>.

Jiménez, Lucina, Imanol Aguirre y Lucía Pimentel; 2009. EDUCACIÓN ARTÍSTICA, CULTURA Y CIUDADANÍA. Madrid: OEI. Santillana.

López, Luis Enrique; 2009; NIÑEZ INDÍGENA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL PERÚ. Lima: Care Perú, Educa, Save the Children, Tarea, UNICEF.

Myers, Robert; 2008; "Transiciones en transformación". En Revista PRIMERA INFANCIA EN PERSPECTIVA número 2. Reino Unido: The Open University. Disponible en Internet <<http://www.oei.es/pdfs/file2.pdf>>.

Ministerio de Educación-MINEDU; 2008; Diseño Curricular Nacional 2008. Lima: MINEDU.