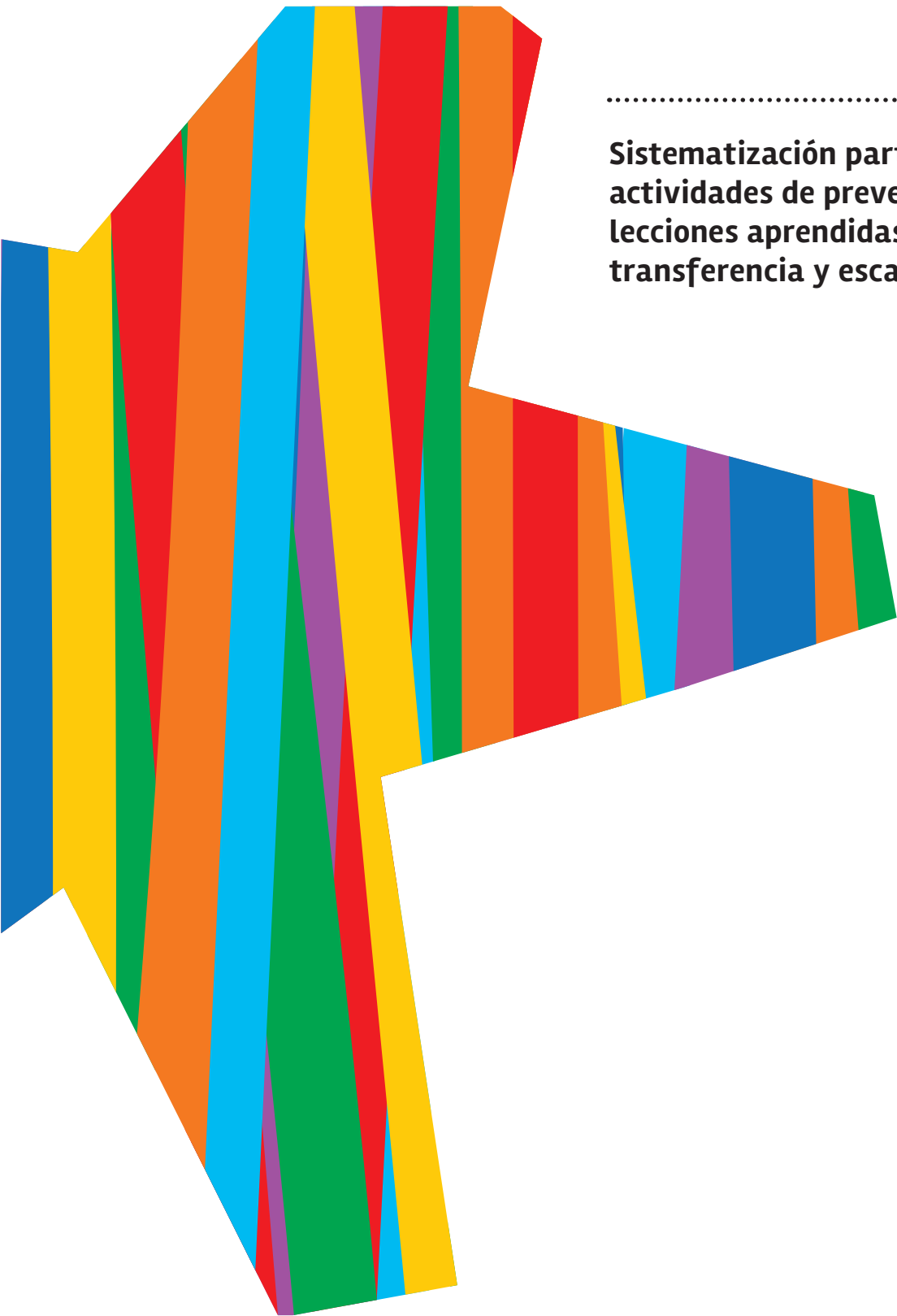




.....

Sistematización participativa de las actividades de prevención para objetivar lecciones aprendidas para el proceso de transferencia y escalamiento

Lic. Marcelo Koyra

Septiembre de 2017



Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana

ORGANIZAN



APOYAN



COLABORAN



Índice

1. Introducción	7
2. Proceso de sistematización	9
2.1 Planteamiento de la finalidad de la sistematización	9
2.2 Delimitación o eje de la sistematización	9
2.3 Pasos que se siguieron en la sistematización	10
3. Contexto en que tuvo lugar la experiencia	11
3.1 El caso de Montevideo, Uruguay	11
3.2 El caso de Ciudad Juárez, México	14
4. Descripción del problema	16
5. La experiencia	17
5.1 Tiempo de ejecución	17
5.2 Objetivos	17
5.3 Participantes del Proyecto	18
5.3.1 <i>Destinatarios de las acciones</i>	18
5.3.2 <i>Los centros educativos que participaron en el proyecto fueron los siguientes</i>	18
5.3.3 <i>Instituciones participantes</i>	18
5.4 Ejes transversales del proyecto	21
5.4.1 <i>La discriminación como problemática transversal</i>	21
5.4.2 <i>Los modelos pedagógicos no están suficientemente vinculados con la educación artística y en derechos humanos (EDH)</i>	22
5.4.3 <i>Dificultad para acceder a bienes y servicios culturales</i>	23
5.5 Proceso de implementación	23
5.5.1 <i>Equipo del proyecto</i>	23
5.5.2 <i>Convocatoria de escuelas seleccionadas</i>	24

5.5.3 Modelo de implementación	25
5.5.4 Implementación en Montevideo, Uruguay	27
5.5.5 Implementación en Ciudad Juárez, México	42
6. Estudios temáticos	49
6.1 Estudio sobre necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación (2.1)	49
6.2 Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad (4.1)	51
6.3 Documento “Recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la EDH en los proyectos educativos institucionales” (4.2)	52
7. Lecciones aprendidas. Buenas prácticas	54
8. Bibliografía	58
9. Notas de prensa	59
10. Anexo I	60

1. Introducción

“La sistematización es un proceso de reflexión sobre la práctica,... orientada por un marco de análisis y por un método de trabajo,... su sentido es dar cuenta de la historia del proyecto y producir un conocimiento que permita comunicar lo que ha sido su trabajo;... a través de este análisis se intenta tomar conciencia de lo realizado, de las transformaciones que ha tenido el proyecto y definir así nuevas líneas de acción.” (Gagneten, 1987 p. 12).

La presente sistematización tiene como finalidad reconstruir las experiencias del proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia ciudadana” realizado en Montevideo, Uruguay y Ciudad Juárez, México recogiendo información de las acciones y aportando lecciones aprendidas para la generación de saberes y propuestas pedagógicas.

En un origen el proyecto fue resultado de una iniciativa impulsada por la Oficina Regional del Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) para América del Sur realizada en forma mancomunada en Uruguay con la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH), el área de Derechos Humanos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Departamento de Educación del Teatro Solís, en esta etapa el proyecto fue apoyado por la Cooperación Noruega. Posteriormente cuando surge la posibilidad de presentar la propuesta al Fondo de Cooperación de Uruguay y México, se tomó la decisión de establecer una alianza con la Comisión Estatal de Derechos Humanos (CEDH) de Chihuahua y la Organización Social Superarte, ambas de Ciudad Juárez, México para que conjuntamente con el IIDH y el Teatro Solís constituyan el consorcio que presente la propuesta ante la AUCI (Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional) y la AMEXCID (Agencia Mexicana de Cooperación Internacional para el Desarrollo).

Las ideas que inspiraron el proceso de intervención estuvieron vinculadas a: la necesidad de profundizar la educación en derechos humanos (EDH) en la primera infancia (niños y niñas de 3 a 8 años de edad), el escaso desarrollo en la niñez y la adolescencia de conductas participativas que tiendan al ejercicio pleno de la ciudadanía y al fortalecimiento democrático, y la potencialidad del arte como canal y motor para el desarrollo de aptitudes y actitudes que profundicen el sentido de dignidad humana. Esto es fundamental porque todo el proceso de socialización de los niños y niñas debería pretender la convivencia pacífica bajo la premisa fundamental del respeto al otro y la otra.

La presente sistematización expresa y reafirma nuestra convicción de que todos los seres humanos tenemos un presente que transformar, crear y cultivar. Los caminos que transitamos en estos tiempos exigen solidaridad, confianza, valores y proyectos, donde lo que parece imposible pueda construirse. Eduardo Galeano lo expresa poéticamente al decir: *“al fin de cuentas somos lo que hacemos para cambiar lo que somos”*. Por lo tanto, nos propusimos reconocer y valorar los esfuerzos realizados por las docentes para prevenir situaciones de discriminación y violencia entre pares a través de la enseñanza-aprendizaje y la forma de incorporarlos al quehacer educativo diario para modificar conductas, actitudes y estereotipos.

La niñez nos propone situaciones nuevas que desbordan lo esperado, interpela el lenguaje y la forma de interpretación adulta de la realidad, explora a la vez que cuestiona el mundo. Creemos que es todo un reto responder a estos desafíos y confiamos que el aporte que presentamos en este trabajo contribuirá a la generación de iniciativas y propuestas arraigadas en la firme convicción de la infancia como sujeto social protagonista de su historia.

Las escuelas juegan un papel decisivo para cambiar los patrones de violencia, discriminación y promover el desarrollo de habilidades para comunicar, negociar y apoyar soluciones pacíficas en situaciones conflictivas. La educación que promueve el respeto de los derechos humanos tiene un potencial enorme para generar ambientes en donde predominen la tolerancia y el respeto y donde las actitudes que condonan la violencia pueden ser cambiadas. (UNICEF:2011)¹

Esta aproximación tiene sustento jurídico en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989), que reconoce que el derecho a la educación con igualdad de oportunidades para todos los niños y niñas debe promover el pleno desarrollo de este/a hasta el máximo de sus potencialidades y promover la no violencia en las escuelas. Recientemente el Comité de los Derechos del Niño, en su Observación General 13 sobre el derecho del niño y la niña a no ser objeto de ninguna forma de violencia (2011), estableció que la defensa del derecho del niño y la niña contra todas las formas de violencia es responsabilidad de todos y tiene como uno de sus componentes fundamentales las medidas educativas.²

Por eso agradecemos especialmente a las escuelas involucradas en este proceso: en Uruguay los centros educativos de educación primaria N° 97 y 33 y el centro educativo de educación inicial N°237 y en México la escuela primaria Jean Piaget, los preescolares Miguel Huerta Maldonado, Teresa de Calcuta, Pedro Alvarado Torres y María Cristina Zúñiga.

.....

1 UNICEF, 2011. "Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo". Prólogo, página 10. Panamá, noviembre de 2011.
2 Ibidem.

La presente sistematización comprende tres apartados que vertebran su desarrollo, en el primero se considera el proceso de sistematización donde se plantea el objetivo, así como los ejes de la sistematización y finalmente, se tiene en cuenta los pasos que se siguieron en la misma (diseño de las curricularas, registro de la acción, organización, análisis e interpretación y elaboración del informe final).

En el segundo apartado se describen las experiencias partiendo del contexto situacional y la problemática que le dio origen en cada país. Aquí también se describe la experiencia misma, los objetivos, los referentes teóricos que la sustentan y, finalmente, se explica cómo se realizó la experiencia (momentos significativos, resultados, recursos utilizados, materiales elaborados, etc.)

En el tercer apartado se consideran las lecciones aprendidas o conclusiones que esperamos sirvan de referencia para inspirar a otras organizaciones que atraviesan problemáticas similares o se plantean el desafío de contribuir activamente al proceso de disminuir la violencia y la discriminación en el segmento de edad de la primera infancia (3 a 8 años).

Confiamos en que, con esta sistematización, las instituciones comprometidas con los niños y niñas se sientan invitadas a la discusión y el debate para comprender a la infancia desde sus múltiples formas de expresión, organización y participación.

2. Proceso de sistematización

Nuestra motivación por desarrollar un producto que expresara ideas con pasión y espíritu crítico nos presentó algunos interrogantes vinculados a lo singular de cada experiencia y lo general del aprendizaje en ambos países. El diálogo con la perspectiva de Oscar Jara (2001) sobre la sistematización ha sido muy significativa para transitar el camino que deseábamos recorrer.

Esta perspectiva está centrada en la recuperación de la experiencia para dar cuenta de un proceso vivido durante el proyecto. Enfoca la toma de decisión, por parte del equipo del proyecto, de generar un sistema de conocimientos prácticos que brinden criterios y aprendizajes para futuras experiencias de transformación social.

Jara (2001) señala: “se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte.”

Íntimamente ligado a la concepción de sistematización consideramos crucial el papel de la comunicación. Nuestra principal fuerza motriz para poner en marcha la elaboración de conocimiento orientador han sido los procesos de comunicación con y entre actores. En ese sentido el intercambio de todos los actores intervinientes (equipo del proyecto, docentes, directivos, padres, madres, niños y niñas de los centros educativos) permite enriquecer la propia experiencia que se viene desarrollando y además generan nuevos sentidos tanto para las historias individuales como también para todo el grupo social.

Para que la comunicación, produzca textos que sirvan como insumo para la sistematización se requiere desarrollar la capacidad empática, que es clave para generar espacios genuinos de diálogo y producción colectiva de conocimiento.

Coincidimos en que la sistematización está enraizada en la motivación del equipo para desarrollarla y no en el cumplimiento formal de un plan operativo del proyecto en el que se circunscribe. Es decir, tiene que ser una experiencia que sea significativa y relevante para aquellos que la impulsen y desarrollen. Esa ha sido la motivación central.

2.1 Planteamiento de la finalidad de la sistematización

“A diferencia de la recolección de datos, el trabajo de campo es un proceso permanente de establecimiento de relaciones y de construcción de ejes relevantes de conocimientos dentro del escenario en que investigamos el problema. La información que se produce en el campo entra en un proceso de conceptualización y construcción que caracteriza el desarrollo del momento empírico.” (González, 2000:64)

Nuestra sistematización se ha enmarcado en el trabajo de campo, más que en un estudio de gabinete, por el mismo carácter en curso que ha tenido nuestra experiencia. El enfoque participativo ha partido de la experiencia cultivada en el trabajo de campo y de las voces de los actores que han participado directa e indirectamente: niños y niñas de las comunidades educativas, docentes, grupos de padres/madres y directivos.

Nos hemos propuesto en esta sistematización registrar la ruta seguida en el proyecto descubriendo la lógica del proceso vivido y los factores intervinientes, así como valorar los avances alcanzados para continuar mejorando la experiencia realizada, teniendo en cuenta las diferencias y similitudes en ambos países.

También describir los procesos seguidos en las iniciativas de enseñanza aprendizaje vinculadas al arte, utilizado como canal para prevenir situaciones de discriminación y violencia, recuperando y reconstruyendo las actividades específicas realizadas.

2.2 Delimitación o eje de la sistematización

Los ejes de la sistematización están asociados a los productos esperados y las actividades realizadas para llegar a alcanzarlos. En ese sentido se identifican tres ejes importantes:

a- Desarrollo de materiales de apoyo para fortalecer las competencias de los y las docentes en los procesos de prevención de la discriminación y la violencia: Desarrollo de una metodología de trabajo innovadora y específica que integre EDH y diversas acti-

vidades artísticas; Elaboración de guiones, títeres, escenografías y demás materiales pedagógicos y artísticos de apoyo; Identificación de necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación.

b- Fortalecimiento de las capacidades de la “comunidad de aprendizaje” para el desarrollo de actividades de arte y educación en derechos humanos mediante: presentación pública de la propuesta; realización de las actividades de capacitación en arte y educación en derechos humanos para disminuir la violencia y la discriminación previstas con cada grupo de destinatarios (docentes, familias, niños y niñas); dilucidación de situaciones, estereotipos, variables y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad;

c- Disminución de la reproducción de estereotipos de género y la ocurrencia de comportamientos violentos o discriminatorios: realización de actividades de EDH y Arte para la prevención de la violencia y la discriminación dirigidas a niños y niñas de 3-8 años; sistematización participativa de las actividades de prevención con el propósito de objetivar las lecciones aprendidas que puedan ser transferidas en el proceso de escalamiento; elaboración participativa de recomendaciones pedagógicas y didácticas para favorecer la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad.

2.3 Pasos que se siguieron en la sistematización

En un primer momento se elaboró el diseño del Plan de sistematización que formó parte del proyecto original presentado. El mismo se fue modificando con la implementación del proyecto a partir de los cambios que la propia dinámica de ejecución impone.

En un segundo momento se definió el registro de la acción. En ese sentido también identificamos las fuentes de verificación que nos ayudaron a recuperar la experiencia; por ejemplo, los documentos de gestión institucional, los Planes Anuales docentes, los Proyectos Interdisciplinarios, los materiales educativos e instrumentos de evaluación, etc. También se han considerado los informes de proyecto realizados en las dos experiencias (Montevideo, Uruguay y Ciudad Juárez, México) y las desgravaciones de los grupos focales y las entrevistas realizadas.

Por último, se organizó, analizó e interpretó la información documentada. El trabajo en equipo implicó coordinar tiempos de disponibilidad común y hacer memoria de los eventos realizados durante todo el proceso. Posteriormente, se interpretaron los resultados de la experiencia a la luz de los objetivos de la misma.

3. Contexto en que tuvo lugar la experiencia

Pese a las diferentes realidades sociales, económicas, políticas y culturales de Montevideo, Uruguay y Ciudad Juárez, México, fue posible generar un marco común de educación en derechos humanos para trabajar el proyecto generando vínculos en común y aunando esfuerzos para combatir la discriminación y la violencia desde la infancia.

Distintos estudios criminológicos consideran que Latinoamérica es una de las regiones más violentas del planeta³, este lamentable dato quizás sirva de analizador⁴ para interrogar la relación existente entre las manifestaciones de discriminación y violencia dentro de las escuelas y los acontecimientos de violencia y delito presentes en la sociedad. Consideramos que, en este sentido, el fenómeno de la violencia conforma un objeto complejo que debe ser analizado estructural y sistemáticamente en las condiciones sociales, históricas y culturales en la que emerge en cada uno de los dos países.

3.1 El caso de Montevideo, Uruguay

Montevideo es la capital y ciudad más poblada de la República Oriental del Uruguay. Es sede del Mercosur y de la ALADI. Los resultados finales del censo de 2011 estimaban una población de 1.319.108 habitantes en el departamento, y de 1.947.604 habitantes en su área metropolitana. Se ubica en la zona meridional del país, y es la capital más austral de América. Limita al oeste con el departamento de San José, y al norte y este con el de Canelones. Al sur tiene costas sobre el Río de la Plata, donde se ubican la bahía de Montevideo y el principal puerto de la región. La ciudad está dividida en 8 municipios y 62 barrios.

Montevideo es una ciudad global de categoría «beta»⁵, que se posiciona en la séptima urbe de Latinoamérica y la número 73 del mundo. En 2013 fue la octava ciudad más visitada de América Latina por extranjeros y ha sido calificada, consistentemente, como la ciudad con mejor calidad de vida de dicha región en 2015.

Sin embargo, muchos la caracterizan hoy como una ciudad fragmentada. Contra la cualidad de integración y homogeneidad que prevaleció en la mayor parte del siglo XX, desde inicios de la década del 90 se registra una tendencia a la formación de segmentos separados en sentido espacial (barrios, en su expresión extrema, separados por cercos y protegidos por puestos de vigilancia), económico, cultural y educativo.

Si, por una parte, Montevideo ha estado dinamizada por una ciudadanía participativa con gran capacidad para generar organizaciones que dan forma institucionalizada a la defensa de derechos o a la satisfacción de necesidades en salud, vivienda, respeto por la diversidad cultural, de género y religión, otras tendencias profundas atentan contra esta realidad. En primer término, la pobreza que según los estimativos de comienzos de 2017 colocaban a un millón de personas por debajo de la línea de pobreza establecida según parámetros del PNUD. Un factor determinante es el desempleo resultante de la acumulación de sucesivas crisis económicas desde 1955, que trajeron el desmonte de la industria y la clausura de importantes sectores productivos. Las secuelas de la pobreza son desnutrición, enfermedad, carencia de servicios básicos de agua potable, electricidad, vivienda, pero también disolución del núcleo familiar y recomposición de los roles familiares. El impacto de la pobreza es singularmente fuerte en los niños y las mujeres.

La exclusión social es, en parte, consecuencia de la extensión de la pobreza y, en parte, de la ausencia de políticas para la integración social.

Para Clemente (2008: 95) *“Un componente nuevo para los parámetros uruguayos es la violencia en las relaciones sociales. Desde la violencia doméstica a la violencia en el tránsito incluyendo formas violentas del delito, la inseguridad ha modificado las formas acostumbradas de la sociabilidad”*.

Finalmente, la emigración opera como una fuerza transformadora en sentido negativo, restando a la sociedad jóvenes calificados con potencial para aportar al cambio, al conocimiento y al desarrollo, aun cuando para muchas familias los giros desde el exterior son la fuente de ingresos más importante.

.....

3 “Informe de las ciudades más violentas del mundo”: de las 50 primeras ciudades del ranking 16 se ubican en Brasil, 9 en México, 6 en Colombia, 5 en Venezuela, 4 en Estados Unidos, 3 en Sudáfrica, 2 en Honduras y 1 en El Salvador, Guatemala, Jamaica y Puerto Rico. La abrumadora mayoría se ubica en América Latina (41 ciudades). Consejo Ciudadano para la Seguridad Pública y la Justicia Penal, 17 de enero de 2014.

4 Este concepto es desarrollado por Felix Guattari (“Introducción a la Psicoterapia Institucional, 1962) y es retomado por Rene Lourau en su obra “El Análisis Institucional”, 1969. EL analizador está representado por un hecho, objeto o situación que pone en evidencia un conflicto que hace “hablar” a la institución. En ese momento se rebela algo que estaba enmascarado, oculto. Un analizador puede ser natural, es decir que se impone por sí solo en el funcionamiento de la institución o construido, requiere de la interpretación de un observador.

5 Este es un concepto de la geografía urbana que divide a las ciudades del mundo en Alfa, Beta o Gamma, en función de las características socioeconómicas que posee.



La educación pública ha perdido gradualmente su función integradora a medida que se extiende la franja social que acude a la educación privada. Si antes de la dictadura la opción por la educación privada era elegida solo por una minoría, por razones religiosas o en la búsqueda de un ambiente seguro y confiable durante la dictadura se volvió una opción privilegiada para lograr una educación de calidad.

La extensión de la pobreza y la exclusión fue concomitante con la paulatina deserción de la clase media de las instituciones públicas de Montevideo (no así en el interior). Según Clemente (2008) la fragmentación de la sociedad uruguaya es resultado de la formación de grupos de interés que hacen prevalecer sus intereses individuales por sobre los colectivos, este es un fenómeno conocido como “grupos de presión”, es para Uruguay una realidad acentuada en las dos últimas décadas y representa una corriente contradictoria con una tradición muy fuerte de esfuerzos para construir la unidad del movimiento popular.

Es de resaltar, que en la última década ha habido un crecimiento del producto bruto interno (PBI), sin que ello derive necesariamente en el acceso al bienestar y la posibilidad de aprovechar las oportunidades de desarrollo.

Si observamos que ha sucedido con el sector de la niñez y la adolescencia comprobamos rápidamente que no ha disminuido la inequidad en la distribución de oportunidades. El informe producido por Alvaro Arroyo para Unicef señala que *“en el año 2011, cuando la pobreza llega a su menor nivel en las últimas tres décadas, la brecha entre la población general y la infantil persiste en su tendencia histórica. Mientras que la pobreza entre la población general fue de 13,7 %, el 26,1 % de los niños y niñas de menos de 6 años vivían en hogares pobres”* (Arroyo, 2011: 25).

En este mismo sentido, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el examen de los informes presentados por los Estados partes en virtud de los artículos 16 y 17 del Pacto, señala en el apartado 19: *El Comité observa con inquietud que, pese a una constante disminución de la pobreza en los últimos años, debido en parte a un importante crecimiento económico y a la adopción de medidas tales como el Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (2005-2007) y el Plan de Equidad (2008), el porcentaje de la población que vive en la pobreza sigue siendo alto. También preocupa al Comité la desproporcionada vulnerabilidad a la pobreza que tienen las mujeres, los afrodescendientes y los niños, especialmente los menores de 6 años* (arts. 11, párr. 1; 2, párr. 2; y 3).

Si a ello le sumamos, que según el censo poblacional de 2011 la población del Uruguay tiende al envejecimiento al mismo tiempo que se produce una disminución de la población infantil y adolescente en términos relativos y absolutos, nos encontramos con una situación oportuna para abordar con especial énfasis la problemática de la primera infancia. Más aun, cuando el problema de la violencia hacia niños, niñas y adolescentes continúa siendo un problema social grave, pues más del 30 % de los alumnos afirma haber sido maltratado verbalmente por algún compañero, lo que ubica al país en cuarto lugar del estudio, por detrás de Argentina, Perú y Costa Rica. Incluso en las encuestas implementadas por la propia Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se informa *“que el 91% de los alumnos de los primeros años del Secundario mencionaba la presencia de peleas entre compañeros, 71% decían haber sido objeto de agresiones verbales y 61% haberlas propinado, mientras que 28% admitían haberse involucrado en peleas físicas”*. La atención de esta situación problemática es una de las necesidades más reiteradas por los propios escolares, que solicitan se aborde el problema de la violencia y se brinden estrategias para el tratamiento y resolución de conflictos.

En términos educativos Uruguay ha alcanzado logros muy auspiciosos en relación con el acceso a la educación inicial. La asistencia obligatoria de los niños y niñas de 4 y 5 años a los establecimientos educativos es una meta alcanzada a partir del 2008, consecuentemente ello contribuyó a que los temas de preocupación en el campo educativo estén centrados fundamentalmente en “la calidad de los servicios educativos, de los recursos humanos en el nivel, de la especialización de los docentes y aquellos aspectos que hacen al entorno de los aprendizajes, como el tamaño medio de grupo y la asiduidad de asistencia a clases, entre otros” (Arroyo, 2011: 26).

En este sentido aún hay mucho por hacer en torno a los modelos pedagógicos implementados, la accesibilidad a los servicios⁷, los contenidos impartidos, las aptitudes y actitudes que se buscan desarrollar, las competencias alcanzadas por los niños y niñas que egresan de cada nivel, los valores y principios que son necesarios para el pleno ejercicio de la ciudadanía, el fortalecimiento de la equidad, la promoción de la justicia y la consolidación de la democracia.

“Una educación bien distribuida supone que se distribuye calidad educativa, es decir, una educación capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de sus educandos en las esferas personal, familiar, cívica y económico-laboral. Una educación bien distribuida supone poder arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos, lo que implica necesariamente currículos flexibles y capacidad de adaptación curricular y metodológica, por parte de los docentes, a las características específicas de un alumnado social y culturalmente diverso. Una educación bien distribuida también supone poder atender necesidades educativas propias de poblaciones específicas y lograr con ellas los aprendizajes necesarios para enfrentarlas.”⁸

El Instituto Interamericano del niño, niña y adolescentes (INN) expresa que “en Uruguay el problema de la violencia hacia NNA continúa siendo un problema social grave, representando una de las formas más extremas de vulneración de Derechos. Esta violencia se ha perpetuado y tolerado como resultado de inequidades históricas, culturales y estructuralmente arraigadas en las relaciones sociales, en los diferentes ámbitos socioculturales, económicos y políticos. La violencia en nuestra sociedad se manifiesta en las relaciones de poder interpersonales. Estas relaciones de poder implican la naturalización de las relaciones de dominación basadas en las inequidades de género, generación, clase social y etnia. En este sentido, las personas que se encuentran en posiciones más vulnerables son: las niñas, niños, adolescentes, las mujeres y/o personas en situación de dependientes”⁹.

Uruguay cuenta desde el año 2008 con una nueva Ley General de Educación (N°18.437) y un nuevo programa único de Educación Pública de nivel inicial y primaria, de aplicación en todo el territorio nacional a partir de 2009. En estos dos documentos se observa la explícita enunciación, tanto en los principios, objetivos, como en los contenidos, de elementos de EDH.

En su artículo 40 se determina la creación de líneas transversales que deberán implementarse en las diferentes modalidades del Sistema Nacional de Educación (artículo 20), entre las que enumera (art. 40.1) a la educación en derechos humanos (EDH), considerándola como un derecho en sí mismo y un componente del derecho a la educación y la educación artística (art. 40.3)

A su vez en la fundamentación del actual programa de educación inicial y primaria, se encuentra a los derechos humanos como el marco ético-pedagógico tanto en la dimensión del conocimiento como en la práctica social integral.

En este contexto se producen la incorporación, en el programa mencionado, de dos áreas significativas: el área de conocimiento artístico y el área de conocimiento de derecho y ética. Ambas muy importantes para el desarrollo de capacidades senso-perceptivo y afectivas de los individuos y de pautas éticas de convivencias en nuestra sociedad.

La incorporación de estas dos áreas en el currículo escolar plantea desafíos al sistema educativo desde el punto de vista teórico, pero sobre todo desde el ámbito metodológico. Ya que estas dos áreas de trabajo implican la apuesta a una propuesta integral de la educación, incorporando un aprendizaje sensitivo-expresivo y la construcción colectiva de capacidades para la convivencia.

Se amplía una visión compleja de la educación y permite el desarrollo tanto individual como grupal de aprendizajes para estar a la altura de los nuevos desafíos del mundo actual, que comprende la formación de sujetos de derechos y en la participación ciudadana, preparando así, a los individuos para incorporarse a una sociedad en transformación constante.

.....
7 La extensión de la escolarización obligatoria, sin embargo, acarreo otros riesgos: por una parte, la menor atención a la cobertura para los niños de menor edad y en situación de pobreza, por la otra, el deterioro en la calidad de la educación preescolar, caracterizada en un informe reciente como cursos acelerados de preparación para la escuela formal, poco atentas a las necesidades integrales de los niños (UNESCO-OREALC, 2004).

8 Sylvia Schmelkes, “Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias”; Reformas educativas: calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Metas Educativas 2021. OEI-Fundación Santillana. Página 50.

9 Ibidem.

3.2 El caso de Ciudad Juárez, México

Ciudad Juárez, está situada en el norte de México, colindando con Texas y con Nuevo México. La frontera —fuera del contexto geográfico— es vista como fenómeno y como laboratorio. Esta ciudad es considerada una de las ciudades más complicadas de Latinoamérica y, desde 2008, una de las veinte ciudades más violentas del mundo. La población actual se calcula en 1.332.131 personas.

Sus problemáticas de violencia se vinculan a procesos sociales como la constante migración de mexicanos y latinoamericanos que intentan cruzar hacia los Estados Unidos, el tráfico de drogas hacia Norteamérica y su contraparte: el flujo de armas sin control hacia México.



El fenómeno migratorio hacia Ciudad Juárez se inició en gran escala desde los años cincuenta, cuando se observa un crecimiento manufacturero sin precedentes en la ciudad, mismo que detona en los años ochenta en la instalación de cientos de maquiladoras y el decremento del comercio y la agricultura. Los flujos de mano de obra (paisanos de otros estados de la República Mexicana) desde hace décadas han sido constantes.

Las empresas extranjeras forman una especie de guetos que refuerzan la idea de un imaginario en el que la ciudad es construida como enorme campo de concentración y “lugar de paso” hacia los Estados Unidos.

Se calcula que 40.000 personas procuran cruzar cada año por Ciudad Juárez en busca del “sueño americano”. Un alto porcentaje de ellos no logran cruzar o son deportados por esta misma frontera.

Debido a la delincuencia registrada en los últimos años prima una sensación colectiva de inseguridad. En 2008 fue la localidad más violenta de México, con 1.653 ejecuciones contra 318 en 2007, lo que representa cerca de una tercera parte del total nacional.

En México, según cifras oficiales, las muertes relacionadas con el crimen organizado sumaron más de 5.300 en 2008, pero Ciudad Juárez por sí sola tuvo cerca de una tercera parte, y, junto con Chihuahua, representó casi la mitad del total nacional con 2.450.

Para 2010, la violencia llegó a niveles nunca vistos con 3250 homicidios solo en Ciudad Juárez. La violencia de género aumenta año a año manifestándose en la desaparición y asesinato sistemático de mujeres. Desde 1993 (año en que se registran los primeros casos) se han cometido 547 feminicidios, la mayoría de ellas menores de veinticinco años. Solo en los primeros días del mes de junio de 2016, 6 mujeres han sido asesinadas. La mayoría de las desaparecidas habían sido empleadas de la industria maquiladora (principal fuente de trabajo en la ciudad).

La dinámica laboral de la frontera (maquiladoras) tiene serias implicaciones en la vida familiar: las familias tienen poco tiempo para convivir y estar con los hijos. Dejarlos solos ha resultado en un sin fin de problemáticas psicosociales, familiares, laborales y de políticas públicas, que van más allá del funcionamiento del sistema económico.

La infraestructura cultural de Ciudad Juárez es ineficiente, cubre solo el distrito cuatro de una ciudad con nueve distritos urbanos. Debido a la delincuencia registrada en los últimos años priva una sensación colectiva de inseguridad.

La violencia generalizada durante los últimos ocho años ha dado lugar a diferentes proyectos que buscan la participación ciudadana. Ciudad Juárez ha resentido —como pocas zonas del país— las políticas de combate al crimen organizado.

Para 2012 las muertes llegaron casi a los 4.000 homicidios dolosos, dejando de ser la ciudad más violenta de México (2008) para convertirse en la más violenta del mundo. Los años siguientes esto continuaría, disminuyendo de forma importante, pero continuando ahora bajo el manto de un fenómeno igual de grave: la violencia normalizada y violaciones constantes a los derechos humanos.

De acuerdo con lo estimado por el Consejo Ciudadano, en Ciudad Juárez ocurrieron 311 homicidios en todo 2015. En lo que va de 2016 llevamos 86 homicidios de acuerdo con la Fiscalía General del Estado, por ello resultan urgentes las intervenciones de prevención.

Los años de violencia han dejado en orfandad, —tan solo en Ciudad Juárez— a 14.000 niños. Otra cantidad similar vive solo con su padre y/o madre. Las problemáticas expuestas son el contexto local de un complejo panorama nacional en el cual tenemos una responsabilidad y la necesidad urgente de trabajar programas que fortalezcan el respeto a los derechos y el conocimiento de los mismos.

Las nuevas generaciones representan el mayor capital de cualquier esfuerzo que hoy pretenda reconstruir o fortalecer los entramados de una sociedad lastimada de forma tan grave y constante. Es importante —al mismo tiempo— la implementación de políticas públicas que abonen a la mejora en la calidad de vida de estas comunidades para impulsar de forma particular las iniciativas de los grupos, organizaciones e instituciones que trabajan con primera infancia.

4. Descripción del problema

Existen algunas controversias en torno a la franja etaria que se define como primera infancia, entendemos que las diferencias existentes se sustentan más en razones metodológicas, generadas por los efectos de la organización de los sistemas educativos, que en los procesos de crecimiento y desarrollo propiamente dichos. En nuestra propuesta se tomará como definición de primera infancia al rango de edad que se extiende entre los 0 y los 8 años.

Fundamos nuestra decisión en las definiciones de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que sostienen que “durante la primera infancia (desde el período prenatal hasta los ocho años), los niños experimentan un crecimiento rápido en el que influye mucho su entorno. Muchos problemas que sufren los adultos, como problemas de salud mental, obesidad, cardiopatías, delincuencia, y una deficiente alfabetización y destreza numérica, pueden tener su origen en la primera infancia” y de UNICEF que por su parte indica que la noción que logró el mayor consenso en el nivel internacional es la enunciada por el Comité de los Derechos del Niño, que establece que la primera infancia constituye el período que transcurre desde el nacimiento, el primer año de vida y el período preescolar hasta la transición hacia el período escolar, es decir, en términos de construcción del pensamiento operacional el tramo de edad que abarca desde el nacimiento hasta los ocho años de edad.

La naturaleza de esta iniciativa, basada en la integración de educación en derechos humanos y arte, que tiene como objeto fomentar la comprensión, la solidaridad y la cooperación en el desarrollo de proyectos personales y colectivos requiere que centremos nuestra intervención en la población de niños y niñas que se encuentran entre los 3 y los 8 años.

La primera infancia es un bien escaso, a la vez que un sector estratégico en pos del desarrollo sustentable de ambos países. Por ello, es necesario abordar en esta primera etapa de la infancia, la prevención de la violencia y la discriminación, al igual que la igualdad de género, sobre todo en el contexto educativo, puesto que los estudios afirman que existe una clara relación entre las manifestaciones de discriminación y las de violencia dentro de los centros educativos.

De tal manera que, son las instituciones educativas las que actúan como una “caja de resonancia” que refleja y amplifica poniendo en evidencia la violencia social y, sobre todo, las desigualdades económicas, socioculturales, raciales y de género.

En definitiva, conforme a la realidad social de ambos países, se pueden diagnosticar las siguientes problemáticas, que fueron identificadas en forma interactiva por las instituciones que participaron del diseño de la propuesta (el IIDH, el Teatro Solís, la ANEP, la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo de Montevideo, Uruguay, y la CEDH y Superarte de Ciudad Juárez, México):

- Los niños y niñas padecen tratos desiguales producto de las diferencias
- No se respetan suficientemente los derechos de las niñas y los niños
- Los valores y pautas de vinculación positivas para el desarrollo individual y social se desdibujan en un contexto agresivo y discriminatorio
- Los niños y niñas tienen un acceso diferencial y segmentado a bienes y servicios de producción cultural
- Los modelos pedagógicos predominantes no están suficientemente vinculados con la educación en derechos humanos (EDH)
- En la experiencia áulica se prioriza lo académico racional en detrimento de lo psicoafectivo, no hay suficientes experiencias artísticas a nivel expresivo, valorativo y apreciativo.

Estas situaciones generan efectos negativos:

- La reproducción acrítica de discriminaciones y estereotipos de género
- El desarrollo de conductas violentas (acoso y bullying).
- Resultados educativos desiguales y/o desfavorables
- La consolidación de un imaginario social donde abundan percepciones cargadas de prejuicio.

A partir del desarrollo de estas ideas, en las sesiones de análisis y diseño de la propuesta, se concertó que la problemática focal¹⁰ a abordar fuera:

- La situación de los/as niños/as que viven y reproducen discriminaciones múltiples como naturales.

.....

10 “Uno de los primeros desafíos en el procesamiento del Plan Estratégico (PE) consiste en identificar un problema preliminar (o núcleo de problemas) relacionado con los aspectos que el plan intentará abordar. El recorte preciso y la formulación rigurosa del mismo constituye lo que se denomina problema focal. Este momento reviste una fundamental importancia por dos razones: por un lado, un buen recorte del problema focal permite un procesamiento mucho más eficaz del plan; por otro, permite abordar el proceso continuo de aproximaciones explicativas que supone el análisis situacional, ya que éste sólo se puede construir en torno a un problema o núcleo de problemas”. Aníbal Jorge Sotelo Maciel. “Manual de Orientaciones Metodológicas para la Formulación del Plan Estratégico”. Análisis PROBES, Página 4.

5. La experiencia

Los elementos que constituyen el desarrollo del proyecto son aquellos que dieron forma y orientaron la implementación en los centros educativos, en donde los puntos en común fueron las manifestaciones artísticas y de educación en derechos humanos que se desarrollaron en ambos países.

La experiencia cultural nace en la infancia, en el marco de la relación del niño con su madre y se desarrolla en el espacio que Donald Winnicott¹¹ denomina “potencial”, que existe entre el individuo y el ambiente. En este espacio surge el vínculo entre la vida y el sentimiento de vivirla en forma significativa y es donde el individuo experimenta el vivir creador.

La creatividad así concebida es una forma de percibir al mundo. El impulso creador se encuentra presente en cualquier persona, no sólo en los artistas cuando producen sus obras. Niños, niñas, adolescentes y adultos pueden experimentar el vivir creador cuya primera manifestación es el juego. El juego siempre es una experiencia creadora, es el origen de lo simbólico y por ello, el patrón de toda experiencia de la cultura. Para Johan Huizinga¹², “la cultura humana brota del juego (...) y en él se desarrolla”.

La cultura marca la vida humana desde el inicio. Por eso, la infancia no puede ser sólo entendida en sus aspectos biológicos ni como tránsitos más o menos ordenados o difíciles hacia la madurez física y mental que se supone en la vida adulta. Son etapas plenas en las que los niños y niñas son capaces de crear, comprender, expresarse y participar. Para ello se necesitan adultos capaces de habilitar espacios para la creatividad y el juego, para la expresión de las emociones y la afectividad. Adultos que también se animen a crear y jugar.

“Tenemos que... volver a priorizar el principio de comunidad y en ella gestar sujetos y subjetividades cuyo poder se fundamente en el amor, la imaginación creadora, la solidaridad, la participación y la cooperación, capaces de crear saberes, sentires, acciones, condiciones y relaciones para el desarrollo integral de los seres humanos en relaciones armónicas con el entorno” (Villareal Sánchez, 2005 :137).

El juego, la expresión, la creatividad fueron elementos constitutivos de los proyectos que se desarrollaron en ambos países y que a continuación se sistematizan.

5.1 Tiempo de ejecución

El proyecto en su propuesta inicial propuso una duración de 12 meses, este tiempo previsto sólo pudo ser cumplido en Ciudad Juárez, México.

En Montevideo, Uruguay su implementación duró casi dos años; por un lado, los repetidos días de inactividad motivados por reivindicaciones del sector docente, por otro, la dilación provocada en el proceso de gestión del consentimiento de las autoridades de mando medio de la ANEP, y finalmente, el constante proceso de recambio y migración de docentes y autoridades de las organizaciones educativas involucradas provocaron dilaciones que lamentablemente no se habían previsto originariamente.

5.2 Objetivos

Objetivo General

Fortalecer la educación en derechos humanos, a través de las artes, con el objeto de disminuir las múltiples formas de discriminación que atraviesan la sociedad y se reproducen en y a partir de las instituciones educativas.

Objetivo específico

Prevenir el desarrollo de conductas violentas, discriminatorias y bullying, con énfasis en la discriminación de género mediante la formación de la comunidad educativa en su dimensión artística.

.....

11 Winnicott, Donald. “La creatividad y sus orígenes” en: Realidad y Juego, Buenos Aires, Gedisa, 1972.

12 Huizinga, Johan. Homo ludens (1954), Madrid, Alianza Editorial, 1972. Pág. 8

En función de los resultados obtenidos y si bien no fueron especificados en la presentación original se pueden identificar dos objetivos operativos implícitos en el proyecto:

1- Desarrollar la dimensión artística en los proyectos educativos institucionales (PEI), promoviendo la pertenencia, la cooperación y el respeto por las diferencias al interior de la “comunidad de aprendizaje”.

2- Fortalecer las competencias docentes para la implementación de una didáctica “problematizadora” que contribuya al desarrollo integral de los niños y las niñas propiciando la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad

5.3 Participantes del Proyecto

5.3.1 Destinatarios de las acciones

Por un lado, en esta primera etapa, los destinatarios directos han sido 750 niños y niñas de los centros educativos donde se implementaron las acciones, así como 100 docentes capacitados que llevaron a cabo el desarrollo del proyecto, y, por otro lado, participaron aproximadamente 75 familias en diferentes actividades lo que da cuenta de la presencia activa de las “comunidades de aprendizaje” en los territorios donde se implementó el proyecto.

Entendemos por Comunidad de Aprendizaje “una comunidad organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias y debilidades sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades”. (Torres, 1999). Asimismo, conociendo la progresión de las acciones en curso consideramos que las docentes capacitadas en los talleres de formación, y las docentes, padres y madres involucrados en los procesos de prevención continuarán generando acciones de arte y educación en derechos humanos al interior de sus organizaciones multiplicando, en consecuencia, el número de beneficiarios del proyecto, estimamos que en el presente año al menos otros 600 niños y niñas serán destinatarios de nuevas acciones.

5.3.2 Los centros educativos que participaron en el proyecto fueron los siguientes:

En Montevideo, Uruguay

Jardín N°237, zona oeste, barrio Capurro.

Escuela N° 33, zona centro, barrio Reus.

Escuela N° 97, zona este, barrio Parque Guaraní.

En Ciudad Juárez, México

Escuela Primaria Jean Piaget. Calle Basáltica S/N, Col. Bello Horizonte.

Preescolar Miguel Huerta Maldonado. Calle Refugio Herrera González, Col. Gobernadores, Km 28.

Preescolar Teresa de Calcuta. Calle Batalla de Albarrada, Col. Km 20.

Preescolar Pedro Alvarado Torres. Calle Nopal sur esquina con Serpiente, Col. Colinas del Norte.

Preescolar María Cristina Zuñiga. Calle Portón del Sol 3250 Colonia Praderas del Sol

5.3.3 Instituciones participantes

Para el desarrollo de este proyecto hubo instituciones que tuvieron roles diferenciados, por un lado, las organizaciones que forman parte del consorcio que gestionó la propuesta tuvo a su cargo el diseño e implementación integral de la misma, y por otro contamos con el apoyo de instituciones colaboradoras que inicialmente participaron en la elaboración del Proyecto y luego (con menor presencia) facilitaron procesos para el alcance de los logros esperados.

a- Instituciones socias responsables del gerenciamiento del Proyecto

El Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH), desde su fundación, en 1980 tiene como mandato promover y fortalecer el respeto a los derechos humanos consagrados en los instrumentos del sistema Interamericano y contribuir a la consolidación de la democracia en la región. Para su realización, ha puesto énfasis en la Educación en Derechos Humanos (EDH), como parte de las soluciones de política pública para el desarrollo de sociedades más igualitarias, democráticas e inclusivas.¹³

.....

El desafío del IIDH es promover la incorporación de la EDH y las sugerencias prácticas del Pacto Interamericano por la Educación en Derechos Humanos (PIEDH)¹⁴ en las escuelas situadas en zonas en situación de vulnerabilidad social, promoviendo la formación de docentes y la mejora de plataformas pedagógicas y tecnológicas.

Hasta la fecha la acción se ha orientado al rango escolar 10-14 años en el que se han alcanzado importantes logros en la formulación de currículos educativos, diseño de indicadores, capacitación docente, incorporación de contenidos mínimos, etc.

Hoy día, considera necesario comenzar a desarrollar experiencias que aborden la primera infancia para promover desde la más temprana edad nuevos saberes y capacidades orientadas a desarrollar relaciones igualitarias para el pleno desarrollo de la ciudadanía y el ejercicio de derechos.

El *Teatro Solís*, ostenta en el campo de trabajo con la niñez una vasta experiencia aquilatada mediante la implementación del proyecto *“Todos Somos Artistas”*. Dicho programa se realiza desde el año 2006 en las escuelas de la jurisdicción oeste de Montevideo, consiste en el desarrollo de diversas acciones vinculadas a las artes escénicas con fines educativos, que son ejecutadas con niños, niñas y docentes de escuelas públicas de la capital y el resto de nuestro país.

En esta actividad se capacita a docentes para el desarrollo de obras de teatro o títeres donde se abordan los temas o problemáticas que las escuelas definen, es decir se desarrolla una acción que involucra en forma protagónica en un proceso creativo y reflexivo a personal docente, niños, niñas, familias, vecinos y vecinas, pues las obras promovidas son expuestas en espacios públicos donde participa la ciudadanía toda.

La evaluación de esta experiencia fue realizada en forma participativa por todas las partes involucradas: docentes, inspectores y representantes del Teatro Solís señalándose *“El proceso de trabajo aportó a la formación de los niños y niñas, más allá del producto final: saberes específicos, hábitos y valores, estimulación a la lectura, la expresión oral y escrita, trabajo en equipo, valoración del patrimonio artístico y cultural”*¹⁵

El Teatro Solís considera el aprendizaje como un proceso complejo y permanente, una experiencia acumulativa y de carácter individual, el Teatro lidera un espacio educativo relevante como recurso didáctico de apoyo a la formación y la promoción cultural.

La *Comisión Estatal de Derechos Humanos del Estado de Chihuahua (CEDH)* es un organismo público autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propios, dedicado a la protección, observancia, promoción, estudio y divulgación de los derechos humanos.

Una de las causas fundamentales por las cuales se crea este organismo protector de derechos humanos, se debió a la creciente necesidad de sancionar las conductas de violación a éstos, además de lograr una promoción y divulgación de los mismos.

La misión de la CEDH es difundir los derechos humanos para que la población los conozca y respete, proporcionar asesoría jurídica y proteger a grupos vulnerables y personas lesionadas en sus derechos fundamentales para lograr una mejor convivencia entre autoridades y ciudadanos y alcanzar la protección y el respeto a la dignidad humana, buscando ser un organismo autónomo respetable para las autoridades y reconocido por la población; líder en la promoción y defensa de los derechos humanos del Estado de Chihuahua por su objetividad, eficiencia y eficacia en la investigación de la verdad.

La CEDH inició en el 2011 la búsqueda de un esquema de enseñanza aprendizaje que pudiera incidir en el ánimo de la infancia, ayudándolos a identificar las conductas asertivas que favorecen el ejercicio y respeto de sus Derechos Humanos, así como el cumplimiento de sus responsabilidades.

Superarte, A.C. comenzó sus actividades en el año 2009 como un colectivo de jóvenes que se asociaron buscando el bien de su comunidad, realizando eventos multiculturales dirigidos a la juventud juarense. Para noviembre del 2011 se constituyó legalmente con la misión de formar jóvenes que sean agentes de cambio para el desarrollo comunitario de su ciudad.

A partir de 2011, se ha trabajado con el objetivo de mejorar la participación comunitaria, incrementando el sentido de pertenencia, ofreciendo actividades culturales y recreativas, fomentando el empoderamiento social, para así lograr un mejor desarrollo de comunidades y/o colonias en Ciudad Juárez.

.....

14 “Pacto Interamericano de Educación en Derechos Humanos” (PIEDH) realizado en Lima en el año 2010 se define a la EDH como “el sustrato ético y el eje articulador del sistema educativo formal y como condición necesaria para el desarrollo de capacidades ciudadanas que conduzcan al fortalecimiento del sistema democrático y la vigencia efectiva de los derechos humanos.”

15 Lic. Daniela Bouret, Lic. Anna Pignataro, Cuerpo Inspectivo del Consejo de Educación Inicial y Primaria, Rossana Tocoli, Documento Convocatoria MEC / OIE Experiencias en Educación Artística, Cultura y Ciudadanía.

Actualmente trabaja en colonias consideradas de alta vulnerabilidad social, como son Felipe Ángeles, Francisco I. Madero, AltaVista, 16 de septiembre, Chaveña, Barrio Alto, entre otras, beneficiando a varios miles de personas. Todas las intervenciones que ha llevado a cabo se realizaron con el objetivo de incrementar el sentido de pertenencia, ofrecer actividades culturales y recreativas y formar en liderazgo bien encausados.

b- Instituciones colaboradoras

El Ministerio de Educación y Cultura, la ANEP de Uruguay y la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (IN-DDHH) si bien no participaron del gerenciamiento del proyecto, cómo fue dicho en la introducción, aportaron originalmente al diseño del mismo y durante su implementación facilitaron las acciones a partir de la gestión de autorizaciones, la convocatoria docente y la definición de los contenidos de la Malla Curricular.

En la etapa actual el MEC retoma un lugar protagónico en su implementación en tanto es quién financia el nuevo ciclo de acciones (formación y actividades de prevención) mediante la provisión de horas cátedras, lo que garantiza la prosecución del Proyecto, que continúa siendo gerenciado por el Teatro Solís y el IIDH.

El *Ministerio de Educación y Cultura (MEC)* y específicamente la Dirección en Derechos Humanos. tiene como tarea “Promover la vigencia y el respeto de los derechos humanos, considerándolos de forma integral e interdependiente. Todos los derechos, civiles y políticos, económicos, sociales y culturales, y los de naturaleza colectiva, como el derecho a la paz, al desarrollo y al medio ambiente.”

Según su ex director, Javier Miranda, “en el Uruguay tenemos un problema de discriminación enorme, con los pobres, sobre todo. Una sociedad que se nos fracturó y generó profundas desigualdades. La década del '90 fue catastrófica en este sentido, por lo tanto, la reconstrucción del entramado social es carísima. La desarticulación social genera fenómenos de discriminación. La principal causa de discriminación en Uruguay es por pobreza, por vivir al margen de la sociedad. Uruguay tiene un problema con el color de la piel, es cierto,... pero también tenemos un problema enorme con la discriminación por razón de pobreza... También tenemos un fenómeno de discriminación en razón de sexo con problemas de rezago de la mujer en el mercado de trabajo y en los salarios. Todavía seguimos haciéndonos los chistosos con los homosexuales pero ya no es gratis y eso es un avance. El discurso de derechos humanos hoy está fuertemente aceptado, genera enormes consensos, todo el mundo lo utiliza, pero estamos utilizando su peor concepción, la individualista y liberal. Estamos perdiendo algunas categorías centrales en derechos humanos y olvidando otras de análisis social.”¹⁶

El funcionario afirma que la discusión central en el campo de los derechos humanos es la igualdad en derechos, por lo cual toda política de derechos humanos debe inspirarse en la vocación por la universalización de los derechos, “todos los derechos para todos”.

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) mediante la Dirección de Educación y Derechos Humanos, tiene entre sus funciones: i) *Formar al personal docente de la ANEP en Educación y Derechos Humanos*; ii) *Instalar el enfoque de la Educación en Derechos Humanos entre los agentes de gestión del sistema ANEP e impulsar el proceso iniciado en la CNSEP para la formulación de un Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos*; iii) *Incorporar formalmente la perspectiva de Género en el sistema ANEP*; iv) *Desarrollar actividades de sensibilización y difusión que promuevan la participación de los actores de las comunidades escolares para la incorporación del enfoque de DDHH en sus prácticas; y entre sus actividades: a) Publicación y distribución de documentos referentes a derechos humanos y educación en derechos humanos destinados a los agentes de gestión del sistema ANEP; b) Relevamiento permanente de los contenidos de derechos humanos y educación en derechos humanos en los planes, programas y proyectos de la ANEP; c) Elaborar un diagnóstico sobre las relaciones de género en la ANEP, para luego elaborar un Plan de Igualdad de Género para el sistema y realizar actividades de sensibilización en género y educación*¹⁷. En consecuencia, la Dirección forma parte en forma enérgica de los procesos impulsados al interior del sistema educativo en lo referente a educación inicial y educación primaria.

El 17 de diciembre de 2008 fue creada por la Ley N° 18.446 la *Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo (INDDHH)*. La Institución, que comenzó a funcionar el 22 de junio de 2012, a partir del nombramiento de su primer Consejo Directivo, da cumplimiento a las directrices contenidas en los Principios de París, adoptadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas, por Resolución 48/134 de 1993, así como a los compromisos asumidos en la Declaración y Programa de Acción de Viena, fruto de la Conferencia Mundial de Derechos Humanos realizada en 1993.

En el Capítulo II, Competencias, Artículo 4 se señala: La INDDHH será competente para: *M) Cooperar, para la promoción y protección de los derechos humanos, con los órganos internacionales encargados del contralor internacional de las obligaciones contraídas por el Estado, con instituciones u organizaciones internacionales regionales o instituciones nacionales, que sean competentes en la promoción y protección de los derechos*

.....

16 http://www.mec.gub.uy/innovaportal/v/40442/2/mecweb/javier_miranda

17 <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/anep-codicen/26-ddhh/45-ddhh-objetivos-para-los-anos-2013-y-2014>

humanos; N) Colaborar con las autoridades competentes en la educación en derechos humanos en todos los niveles de enseñanza y, especialmente, colaborar con la Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura en los programas generales y especiales de formación y capacitación en derechos humanos destinados a los funcionarios públicos.

5.4 Ejes transversales del proyecto

El desarrollo del proyecto ha tenido componentes sustanciales para su implementación cómo han sido las Artes Escénicas y la Educación en Derechos Humanos, como también componentes transversales que han dotado la iniciativa de características particulares y novedosas para la experiencia de las personas de la comunidad educativa. Estos ejes se describen a continuación:

5.4.1 La discriminación como problemática transversal

La Dirección de Derechos Humanos del Ministerio de Educación y Cultura en su informe “Plan Nacional Contra el Racismo y la Discriminación” (Montevideo, 2011) plantea *“La necesidad de incorporar la dimensión educativa en un Plan Nacional contra la Discriminación es indiscutible. No obstante, la invisibilidad que el tema ha tenido no solo dentro del sistema educativo sino también en la sociedad uruguaya toda ha llevado a que pocas investigaciones e informes se hayan realizado sobre el tema y que casi todas ellas provengan de organizaciones sociales que precisamente representan a colectivos tradicionalmente discriminados. Desde la Educación no ha habido una investigación de alcance general sobre las formas de perpetuación o reproducción de situaciones de discriminación ni cómo impacta en los distintos actores del sistema. Tampoco existe un relevamiento general y sistematizado de situaciones concretas”*.

La Dirección de Derechos Humanos (MEC) aporta “tres líneas de análisis particular que cualquier debate sobre la elaboración de un plan contra la discriminación debe contener: la dimensión participación, en especial la de niños, niñas y adolescentes como sujetos principales de la educación, la perspectiva de género y la situación de la población afrodescendiente y sus especiales vulnerabilidades en el sistema educativo”

En el *Estudio sobre Necesidades de capacitación de la comunidad de aprendizaje de las escuelas piloto para disminuir la violencia y la discriminación* que se realizó en el marco del Proyecto encontramos información que se podría vincular con estas puntualizaciones.

Ante el interrogante *¿Cómo son, a su criterio, las relaciones de los niños y niñas entre sí?*, un 59,3 % de las docentes entrevistadas consideran que las relaciones de los niños y las niñas entre sí es mala, muy mala y regular.

Consultadas por los motivos que promueven esta opinión, siete (7) no fundamentan sus repuestas y el resto señala:¹⁸

En el caso de opinar que las relaciones son muy malas, malas o regular:

- Hay intolerancia en situaciones que implican la convivencia diaria, como ayudar a un compañero, ceder algo propio, compartir.
- Dificultad para resolver conflictos a través de la palabra. Hay situaciones de violencia física y verbal de forma cotidiana entre los niños.
- Cada niño viene de un hogar con valores. En los contextos desfavorables las mujeres o niños son discriminados, no así el hombre. Reiteran situaciones del hogar, maneras de resolver conflictos los adultos. Estereotipos.
- Los niños no conocen metodologías para resolver sus conflictos y tienen la necesidad de pedir colaboración a un adulto.

Ante la pregunta *¿Cuáles son los estereotipos culturales de discriminación que circulan entre los niños y las niñas en la sala?* obtenemos las siguientes respuestas:

En Uruguay las docentes entrevistadas opinan que los estereotipos culturales (fuente de discriminación) que más circulan entre los niños y las niñas son los relacionados con el color de piel y, en segundo lugar, los de género. En México, se da similar preminencia con una proporcionalidad similar entre los estereotipos de género y los de procedencia (color de piel, aspecto físico).

En el universo de entrevistadas pareciera haber cierto consenso (75,9 % de opiniones positivas) en torno a la idea de que los mecanismos de discriminación se transmiten en forma no visible y silenciosa a través de la cultura, el 25,9 % dice estar de acuerdo con esta afirmación y el 50 % establece estar muy de acuerdo.

De igual modo, el 62,9 % de las entrevistadas dice estar de acuerdo (40,7 %) o muy de acuerdo (22,2 %) con el concepto de que los estereotipos de género profundizan la discriminación entre pares.

.....

18 Incluimos las justificaciones que insisten en al menos un 20 % de la población entrevistada.



5.4.2 Los modelos pedagógicos no están suficientemente vinculados con la educación artística y en derechos humanos (EDH)

Los modelos pedagógicos del sistema educativo formal suelen desplegar en la experiencia áulica estrategias didácticas y metodológicas de aprendizaje que dan preeminencia al desarrollo de la dimensión racional en detrimento de la dimensión psicoafectiva de la personalidad. A ello coadyuva, una vez iniciada la etapa de educación primaria, la insuficiente propuesta de experiencias artísticas a nivel expresivo, valorativo y apreciativo, como así mismo la dificultad de los niños y niñas para acceder regularmente a una oferta de bienes y servicios culturales en el ámbito extraescolar.

Abraham Magendzo, en su escrito “Educación en derechos humanos: Un desafío impostergable” (2011) sostiene que *“La expresión libre de las emociones y de la afectividad es un componente fundamental del conocimiento de los derechos humanos. El rescate de la subjetividad y la comunicación intersubjetiva de los estudiantes es el que, finalmente, construye al sujeto de derechos”* y agrega en relación a la importancia de vertebrar la educación en derechos humanos con el currículo de contenidos establecido para cada nivel educativo *“En el ámbito escolar, las situaciones problemáticas pueden identificarse y ubicarse al interior de los propios contenidos programáticos: en la literatura, en el teatro, en las artes, en la historia, en la biología, en la física. En definitiva, en sectores importantes del currículo escolar es posible identificar problemas que comprometen a los derechos humanos. Así, por ejemplo, las lecturas literarias, en especial la latinoamericana está saturada de tensiones en las que se ponen en juego valores contradictorios”*¹⁹.

Los maestros siempre han valorizado lo expresivo en su práctica, históricamente el teatro forma parte de actos escolares, fiestas de fin de cursos y festivales en la escuela, por ende no se debe olvidar la historicidad de la disciplina Teatro en el ámbito de la escuela pública, sistematizar y reconocer las experiencias anteriores valoriza el trabajo docente y predispone a una apertura necesaria para la investigación en nuevas direcciones, favorece la creación de nuevos espacios e instrumentos para su desarrollo.

Retomando nuevamente el informe sobre *Necesidades de capacitación de la comunidad de aprendizaje de las escuelas piloto para disminuir la violencia y la discriminación* antes mencionado frente la pregunta si *¿Considera que las actividades artísticas y de educación en derechos humanos pueden disminuir las situaciones de discriminación y violencia?*, el 87 % de las entrevistadas contestan positivamente el interrogante.

Al pedirles justificación de la opción elegida (*¿Podría explicar su respuesta?*), nos comparten las siguientes opiniones (compartimos sólo algunas):

- El arte y sobre todo colectivo da sentido de pertenencia, la experiencia compartida de una actividad sensible siempre une y es una buena instancia de reflexión. Las manifestaciones artísticas siempre han sido punto de partida y vehículo para la unión entre las personas.
- Las actividades de expresión generan un encuadre propicio para explorar y experimentar el buen trato y canalizar las emociones y conflictos de un modo saludable.
- Como educadora no puedo desconocer el valor estructurador del pensamiento que tiene el arte y los DDHH y la importancia de que esté presente como eje transversal en el proyecto educativo institucional
- Si los niños fueran más conscientes sobre los DDHH y se vieran motivados ante actividades artísticas yo creo que la discriminación disminuiría

Tanto la educación artística como la educación en derechos y ética conllevan una visión integral de la educación donde los individuos van realizando sus procesos de enseñanza a la vez que van creando los vínculos con sus grupos de referencia y pertenencia, que les permitirá ocupar un lugar protagónico con capacidades necesarias (cognitivas, afectivas, creativas) para generar las transformaciones individuales, grupales y sociales que impulse su proyecto de vida y demande la comunidad de la que participa.

.....

¹⁹ Abraham Magendzo, “Educación en derechos humanos: Un desafío impostergable”. Políticas Públicas para la Infancia. Edición Felipe Cousiño Donoso-Ana María Foxley Rioseco. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO. Santiago de Chile, octubre de 2011. Página 114.

5.4.3 Dificultad para acceder a bienes y servicios culturales

En el artículo 27 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se instituye que: “1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.”

Asimismo, en la Observación N° 21 del año 2010 se indica que toda persona tiene derecho a participar en la vida cultural de su comunidad (art. 15, párrafo 1.a del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales).



La dificultad de los niños y niñas, sus familias y de la ciudadanía en su conjunto para acceder regularmente a una oferta de bienes y servicios culturales en el ámbito extraescolar pareciera refrendarse a partir del estudio realizado por el *Observatorio Universitario de Políticas Culturales*, que al presentar el “*Segundo Informe sobre Imaginarios y Consumo Cultural en Uruguay*”²⁰ relata que las actividades culturales más frecuentes que realiza la población mayor de 16 años son:

- ver televisión (99,8%),
- escuchar radio (95%),
- usar Internet (61%)
- leer (50,9%)
- ir al cine (40,9%),
- ir a un Museo o exposición de arte (38,1%),
- la asistencia a conciertos (31,2%)
- a espectáculos de danza (24,9%).

Con tasas menores se encuentra la asistencia a bibliotecas con 18,3%, las artesanías (10,6%), la práctica de música (7,2%), la pintura (5,9%) y las clases de arte (7%).

En la investigación se incorpora el análisis por sexo, edad, nivel de estudios y de ingresos, a este respecto cabe señalar que el nivel de estudios es la variable más determinante de la participación cultural, el consumo aumenta con los estudios alcanzados.

Los niños y niñas en su proceso de socialización secundaria (en el proceso de educación básica), consolidan las estructuras perceptivas y de pensamiento que les permiten codificar y nominar los afectos, incorporan hábitos, iniciarse en el grafismo que posteriormente deviene en lecto-escritura y construir las normas y valores de la interacción social, el compartir, el compromiso, la cooperación y la comunicación verbal. El desarrollo de estas competencias desde una perspectiva pedagógica que valore equitativa e integralmente todas las dimensiones de la personalidad requiere del arte como motor y vehículo privilegiado de todos y cada uno estos desarrollos.

5.5 Proceso de implementación

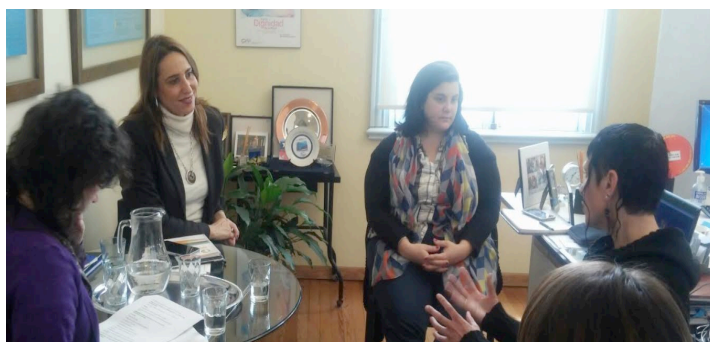
En el siguiente apartado presentamos algunos procesos claves que han sido puestos en marcha a lo largo del desarrollo del proyecto, estos son presentados con la intención de poder brindar una idea de los principales momentos que han caracterizado la práctica de esta experiencia.

5.5.1 Equipo del proyecto

El equipo del proyecto estuvo conformado en Montevideo, Uruguay por una coordinación conjunta desarrollada por el Teatro Solís y el IIDH, cinco consultoras diseñaron la Malla Curricular, la Guía Metodológica e implementaron los Talleres de Formación (productos 1.1; 1.2 y 2.3); tres de ellas realizaron el proceso de seguimiento y asistencia técnica en los centros educativos que implementaron las

.....

²⁰ Los datos son el resultado de una encuesta realizada a nivel nacional con 3.421 casos. La encuesta brinda información representativa a nivel departamental como asimismo, focaliza el estudio de los departamentos de Florida (461 casos) y Maldonado (497 casos), como lo hiciera con Salto en el 2002. Se cumple de esta forma con uno de los principales objetivos del Observatorio Universitario de Políticas Culturales: el de poder realizar con cierta periodicidad un seguimiento que permita ir testeando los cambios y/o continuidades que muestran los/las uruguayos/as en los consumos e imaginarios culturales.



acciones de prevención de la violencia (producto 3.1) y un consultor fue el responsable de la elaboración de los estudios temáticos: Necesidades de capacitación (producto 2.1), Mapa causal de la discriminación (producto 4.1), Recomendaciones pedagógicas para promover la creatividad (producto 4.2), Sistematización de las actividades de prevención (producto 5.2), y Plan de transferencia (producto 5.4).

En Ciudad Juárez, México el gerenciamiento del Proyecto fue realizado en forma conjunta por la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Chihuahua con sede en Ciudad Juárez y la organización de la sociedad civil Superarte, AC. De igual manera, la adecuación al medio local, así como el seguimiento y evaluación correspondiente a cada uno de los módulos

programados también fue de responsabilidad compartida. A tal efecto la CEDH designó a un responsable (con rango directivo en la CEDH) y a dos integrantes de equipo técnico (una especialista en derechos de la niñez y la adolescencia y un titiritero con formación consolidada en EDH). Superarte AC, por su parte, también asignó a un gerente responsable de Proyecto (dirigente de la OSC) y a dos profesionales con formación en DDHH y problemáticas de la niñez, una comunicadora social y un psicólogo. Este equipo, implementó las acciones, realizó gestiones, resolvió los temas de logística y elaboró los informes pertinentes (POA-1.3; POA-2.1; POA-2.2; POA-3.2 y POA-5.3). Además, fueron contratados dos consultores con saberes específicos: uno de ellos era experto en armado de títeres, elaboración de guiones, producción y puesta en escena de obras de teatro con títeres y un segundo consultor era experto en artes visuales y murales (POA-2.3 y POA-3.1)

5.5.2 Convocatoria de escuelas seleccionadas

En Uruguay, un momento que resultó primordial en el desarrollo del Proyecto fue el proceso de selección de los centros educativos donde se realizarían las actividades de prevención (POA-3.1), denominadas “escuelas piloto”, en tanto alojarían las actividades de aplicación de lo aprendido con el seguimiento y asesoramiento del Proyecto.

Para seleccionar las escuelas se acordó un criterio con la sede de inspección: que estuvieran representadas las tres jurisdicciones educativas de Montevideo (este, centro y oeste), adicionalmente se consideró que fueran centros educativos que requirieran trabajar sobre la problemática focalizada por el proyecto.

El jardín de infantes N°237, ubicado en Juan María Gutiérrez s/n, pertenece a la jurisdicción oeste, forma parte del barrio Capurro y del Municipio C.

El municipio C tiene una población de 148.952 habitantes y una densidad de población de 8.444,3 hab/km², estando por encima de la media departamental. Esta área de la ciudad tiene una tasa de actividad de 65,5%, una tasa de empleo de 61,9% y una tasa de desempleo de 5,5% (Según datos de Censo 2011). A su vez, tiene una tasa de asistencia a educación primaria del 93,6% y un 0,4% de los mayores de 15 años son analfabetos. La población de niños entre 3 y 8 años es de 8.978 habitantes, conformando el 6% de la población total de dicho municipio.

El jardín N°237 funciona en doble turno y según un relevamiento realizado por Primaria en 2015 contaba con 146 estudiantes divididos en grupos de 25 niños en promedio. Este jardín fue definido por Primaria como quintil 5 en contexto sociocultural, encontrándose dentro del 20% de menor vulnerabilidad.

El centro educativo N°33 “República de Colombia”, ubicado en Blandengues 1884, pertenece a la jurisdicción centro, forma parte del barrio Reus y también del Municipio C. Funciona en modalidad de tiempo completo, lo que implica que la jornada dura 7:30hs con una reunión semanal de 2:30hs del equipo docente que implementa el proyecto institucional en torno al cual se trabaja. Estas escuelas tienen además talleres y comedor. La matrícula de la escuela N°33 en 2015 fue de 224 estudiantes, divididos en grupos de 28 niños en promedio. Esta escuela también fue categorizada como quintil 5 en contexto sociocultural.

El centro educativo N°97 “Federico García Lorca”, ubicado en Chayos 4846, pertenece a la jurisdicción este, forma parte de Parque Guaraní y del municipio F.

Este municipio tiene una población total de 166.968 habitantes de los cuales 16.298 son niños de 3 a 8 años de edad, siendo el 9,8% de la población total del municipio (Unidad de Estadísticas de la IMM). Esta institución funciona como escuela de tiempo extendido. Su modalidad implica 7 hs de jornada escolar que se dividen en: 4 hs con un maestro, 1 hora de almuerzo y recreación y 2 hs de talleres. Los

docentes y talleristas tienen una coordinación que les permite articular acciones e intervenciones de trabajo. La escuela contaba en 2015, con 311 estudiantes repartidos en grupos de 23,70 niños en promedio. Esta institución ha sido categorizada como quintil 3 en contexto sociocultural encontrándose en niveles medios de vulnerabilidad según la definición de primaria.

Actualmente, a partir de los aprendizajes, realizados en la implementación del Proyecto, se incorporaron otros criterios adicionales para la selección de las escuelas que forman parte de la nueva etapa:

- que la dirección del centro conozca y apoye la implementación del Proyecto,
- que la mayoría de las y los docentes involucrados en el proceso de formación tengan una designación estable en las escuelas,
- que participen del proceso de formación al menos tres docentes por centro educativo, y
- que las mismas lleven a cabo sus tareas diarias con la franja etaria de 3 a 8 años.

Cabe señalar, que las actividades de formación (talleres de Arte y Derechos Humanos POA-2.3) se promocionan al conjunto de los y las docentes que forman parte del nivel de primaria e inicial, pudiendo participar de los mismos cualquiera que esté interesado. Es decir, constituye una oferta abierta que no restringe de ninguna manera el universo de los centros educativos.

En México la convocatoria se en acuerdo con la Secretaría de Educación y Cultura de Chihuahua, a través de la CDH y Superarte quienes venían realizando diversos trabajos en las comunidades seleccionadas.

Para implementar el programa durante su primera etapa (año 2015) se eligieron cinco comunidades de aprendizaje que presentan indicadores de alta marginación social (o bajo índice de servicios urbanos). Se localizan fuera de la mancha urbana: “el 80% de ellos no cuentan con servicios básicos (agua, drenaje), el transporte público es deficiente, no cuentan con suficientes escuelas ni maestros (as) y los centros de trabajo implican distancias considerables.

Las escuelas elegidas fueron:

- la escuela primaria Jean Piaget,
- los preescolares Miguel Huerta Maldonado,
- Teresa de Calcuta,
- Pedro Alvarado Torres y
- María Cristina Zúñiga.

Cuatro de estas escuelas están situadas en asentamientos irregulares surgidos en la década de los noventa. Pese al tiempo transcurrido, hasta el momento no hay centros comunitarios, parques, ni recreativos. No cuentan con bibliotecas y el acceso a Internet es limitado. En ambos países, una de las características favorables que se observó en el desarrollo de este período de trabajo fue que la comunidad educativa se implicó directa y activamente, lo que facilitó posteriormente la convocatoria de los docentes, niños, niñas y familias a los distintos talleres.

5.5.3 Modelo de implementación

Cuanto más respetemos a los alumnos y a las alumnas independientemente de su color, sexo y clase social, cuantos más testimonios de respeto demos en nuestra vida diaria, en la escuela, en las relaciones con nuestros colegas, con los porteros, cocineras, vigilantes, padres y madres de alumnos, cuanto más reduzcamos la distancia entre lo que hacemos y lo que decimos, tanto más estaremos contribuyendo para el fortalecimiento de experiencias democráticas. (Paulo Freire, 1999)

El aprendizaje y vivencia de los DDHH es efectivo si se lo concibe de un modo integral. El abordaje de los problemas que plantea el respeto y la vigencia de los mismos no se debe restringir al dictado de una materia específica, un taller, ni a la charla moralizante. El respeto o el olvido, el amor o la indiferencia por los DDHH se aprenden a través y según las vivencias que la familia, la escuela y la comunidad ofrecen a sus miembros (APDH:1989)²¹

En las instituciones educativas ese aprendizaje se promueve a través del conjunto de actividades que se desarrollan y el clima que se propicia en el espacio pedagógico. De manera que incorporar los DDHH al sistema educativo formal no implica recargar el currículo sino aligerar la educación en sus formas más opresivas (Sarlo, 1998).

.....

21 APDH, 1989. “Principios metodológicos para la educación en derechos humanos”. Ministerio de Cultura de la Nación. Argentina, 2011.

Ellos son al mismo tiempo contenido y método de la educación, con las consecuencias que ello trae para las pautas de convivencia. De esta forma, los derechos humanos no quedarán incorporados sólo formalmente como área de estudio o contenido a trabajar y se podrá contribuir a la formación de sujetos de derechos.

En los distintos niveles del sistema educativo, pero en especial en la primera infancia cualquiera de las áreas que integran el currículo permite el tratamiento de esta temática. Este enfoque no implica necesariamente el aumento de la cantidad de contenidos en cada área sino el enriquecimiento de su abordaje desde la perspectiva de los DDHH.

El clima que se propicia en la situación educativa y en sus instituciones transmite concepciones y formas de hacer y comportarse a quienes participan en dicho ámbito institucional. Es decir, se aprende y se enseña a través de lo que se hace, se dice y también de aquello que no se dice. Un clima democrático, de respeto y comunicación de las diferencias, de participación activa y organizada, favorece la valoración de los DDHH y el desarrollo de prácticas solidarias que concreten esa valoración.

Por ello, es fundamental considerar la metodología de trabajo que se adopte, tanto para desarrollar las prácticas de enseñanza como para la toma de decisiones en el tratamiento de los conflictos y para la puesta en marcha de proyectos conjuntos. La participación no implica un mero estar o no de acuerdo, sino una entrega activa para su realización (Bourdieu, 2003)

El modelo de implementación del proyecto da cuenta de las formas de abordar la problemática y de los supuestos teóricos que lo direccionan. Dicho modelo no pretende ser una “receta” de cómo abordar estas temáticas en el ambiente escolar, sino más bien es un reflejo de la forma en la que el proyecto “Arte, Derechos Humanos y Convivencia ciudadana” ha sido implementado en cada contexto, a fin de tener un panorama más claro de los mecanismos que fueron puestos en práctica.

En ambas iniciativas que a continuación se describen se planificó la construcción de productos o herramientas con las cuales se consolidó la experiencia, los planes de trabajo y las apuestas generadas; a fin de garantizar en un futuro cercano la sostenibilidad de dichas iniciativas al interior de los centros educativos.

Malla curricular de EDH para primera infancia (3–8 años) (POA– 1.1), Guía metodológica para el abordaje integral de EDH y AAEE (POA–1.2) y Elaboración de materiales pedagógicos y artísticos de apoyo (POA–1.3)

En la planificación inicial del Proyecto se había previsto que estos productos se elaboraran con anterioridad al dictado de las “*Actividades de capacitación dirigidas a los y las integrantes de la comunidad de aprendizaje para disminuir la violencia y la discriminación*” (POA–2.2) con el propósito de contar con un material común que posibilitara el desarrollo de las actividades mencionadas en Uruguay y México con base en propuestas de curriculares y metodológicas comunes.

No obstante, con la puesta en marcha de las acciones en cada uno de los territorios nacionales pudo observarse que, a los efectos de poner en valor e integrar al nuevo proceso de trabajo las acciones que en forma previa se efectuaban (contenidos y metodologías) en el campo problemático de intervención, era necesario liberar de este compromiso programático los cursos de acción que llevaría a cabo el Proyecto en cada país. Sólo así podría darse continuidad, a la vez que fortalecer y alimentar de novedades los procesos pretéritos. De ese modo, se habilitó que los socios locales de cada país diagramaran en principio sus propios contenidos mínimos curriculares como asimismo su metodología de implementación con el objetivo de poner en diálogo en forma posterior estos trayectos singulares con el fin de capitalizar las diversas experiencias desarrolladas, sus aprendizajes, buenas prácticas y lecciones aprendidas. Creemos que esta sistematización pone en evidencia este resultado, así como la riqueza y diversidad buscada.

En Montevideo, Uruguay entonces se decidió recorrer un camino inverso, los productos 1.1 y 1.2 del POA serían el resultado de la sistematización del primer trayecto formativo que validaría a través de la experiencia el planteo de contenidos y metodologías que inicialmente iba a tener un diseño eminentemente teórico. En consecuencia, a manera de consolidación de la experiencia generada a lo largo del proceso de formación docente, el equipo técnico del proyecto se dio la tarea de recopilar los contenidos y las herramientas utilizadas en la realización de los distintos talleres para plasmarlos en el diseño de la *Malla Curricular* y la *Guía Metodológica*.

En Ciudad Juárez, México se buscó potenciar el camino transitado por las organizaciones que gerenciaban la propuesta. La Comisión Estatal de los Derechos Humanos del estado de Chihuahua inició en el 2011, la búsqueda de un esquema de enseñanza aprendizaje que pudiera incidir en el ánimo de niñas y niños en el rango de la primera infancia, ayudándolos a identificar las conductas asertivas que favorezcan el ejercicio y respeto de sus derechos humanos, así como el cumplimiento de sus responsabilidades.

Con el apoyo de la Universidad Pedagógica Nacional, se diseñó un personaje llamado DENI, que representa los derechos de la niñez representado por un “títere Bocón” de 1 metro 10 cm de altura con características de niño animado que aprendió en la escuela todos los dere-

chos de las niñas y los niños. Con este conocimiento DENI adquiere la aptitud de detectar situaciones que vulneran los derechos de las niñas y los niños y entonces acude para ayudar a atender la resolución de un conflicto por medio de la conciliación, la mediación y el conocimiento respeto y ejercicio de los Derechos Humanos.

En toda la propuesta se recurrió a la reproducción de materiales de DH contenidos en la serie educativa “DENI” y a la ejecución de sketches en vivo con teatrino y títeres bocones en el aula.

La serie de programas “DENI” que se ha producido, surgió por la necesidad de elaborar material didáctico para niñas y niños utilizando las tecnologías de la información y comunicación, y sobre todo, por la necesidad de abordar los temas de Derechos Humanos en lenguaje y formato totalmente adaptado a la niñez (www.deni.org.mx). A partir de este proyecto, DENI tomo mayor visibilidad como una herramienta para trabajar con los niños y niñas en todas las escuelas de México.



Los materiales pedagógicos y de artísticos de apoyo (POA-1.3) fueron diseñados en cada país según las necesidades y particularidades de implementación en cada uno de ellos. Un componente común en ambos fue la elaboración y distribución de retablos (Uruguay) o teatrinos (México) y maletas pedagógicas, con material bibliográfico de EDH y literario para la producción y puesta en escena de actividades de AAEE.



5.5.4 Implementación en Montevideo, Uruguay

a- Evento nacional de presentación pública de la propuesta (POA- 2.2)

El 3 de diciembre de 2015 a la hora 11:30, en la Sala Delmira Agustini del Teatro Solís se hizo la presentación del proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana”

El evento contó con la presencia de la ministra de Educación y Cultura, María Julia Muñoz; la directora general del Departamento de Cultura de la Intendencia de Montevideo, Mariana Percovich; Armando Vivanco Castellanos, Encargado de Negocios por la Embajada de México en Uruguay; Felipe Ortiz de Taranco, subdirector de la AUCI; Juan Faroppa de la Institución Nacional de Derechos Humanos; la inspectora Departamental de Montevideo, Nelly Fernández; Daniela Bouret, directora del Teatro Solís; y Soledad García Muñoz, del Instituto Interamericano de Derechos Humanos.

b- Actividades de capacitación dirigidas a los y las integrantes de la comunidad de aprendizaje para disminuir la violencia y la discriminación (POA- 2.3).

Una vez seleccionadas las escuelas y docentes que realizarían la capacitación en *Derechos Humanos y Artes Escénicas* se realizaron 10 talleres entre los meses de septiembre y noviembre del 2015 y entre mayo y agosto del 2016 con dos cohortes diferentes.

Dicha formación y sensibilización se desarrolló como un proceso enfocado en enriquecer la formación profesional de las docentes en las temáticas relevantes para la convivencia, a la vez que mejorar los ambientes educativos.

Los docentes que participaron de las capacitaciones fueron aquellos que estaban interesados en la temática y en generar modificaciones en sus espacios áulicos, en este sentido Rancière (2006) señala: *“Quien busca siempre encuentra. No encuentra necesariamente lo que busca, menos aún, lo que es necesario encontrar. Pero encuentra algo nuevo para relacionar con la cosa que ya conoce. Lo esencial es esta vigilancia continua, esta atención que no se relaja nunca sin que se instale la sinrazón...”*.

Para ello se definieron temáticas concretas desarrolladas por las consultoras quienes además se basaron en el interés de los miembros de la comunidad educativa en fortalecer sus conocimientos en DDHH y AAEE para la prevención de la violencia, las relaciones interpersonales al interior de la familia y el protagonismo de los niños y niñas en los centros educativos. Esta tarea fue desarrollada por las instituciones que gerenciaron el Proyecto con la participación de la Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo que aportó sus criterios y saberes en la definición de los contenidos mínimos de la Malla Curricular (POA-1.1) emergente de este proceso. En los talleres de la primera cohorte participaron 21 docentes de las diferentes jurisdicciones educativas de Montevideo (este, centro y oeste) entre los que encontramos 7 docentes (3 de inicial y 4 de primaria) de las tres escuelas seleccionadas para la implementación de las acciones de prevención. En los talleres de la 2da cohorte participaron 28 docentes de las jurisdicciones este, centro y oeste; y si bien el proyecto ha finalizado, hoy día las acciones continúan con la misma lógica de ejecución, comenzándose en el mes de junio de 2017 la capacitación 25 nuevas docentes.

La duración de los talleres de la primera y segunda cohorte fue de aproximadamente de 3 horas de duración, realizándose en la sede de la Comedia en las instalaciones del Teatro Solís.

Las capacitaciones se realizaron de forma conjunta o *nuclearizada*, es decir abarcando a más de un centro educativo de cada sector de Montevideo. Este elemento es considerado importante puesto que facilitó las oportunidades de intercambio de saberes y experiencias entre instituciones. Por ello resultó innovador y favorable para la comunidad educativa que tuvo la oportunidad de alimentar en forma colectiva e interorganizacional su acervo de buenas prácticas.

La metodología de trabajo fue la de taller ya que se considera que es donde mejor se facilita el encuentro con el otro/a, generándose a partir de allí un espacio fértil para la vivencia, la reflexión, la conceptualización y el desarrollo de las emociones.

Un taller es *“un encuentro de personas que se reúnen para pensar y aprender de forma creativa, amena y participativa, facilitando la comunicación y el intercambio de experiencias personales, con el objetivo de propiciar la reflexión y revisión de situaciones individuales y sociales que nos permitan acceder a una mejor calidad de vida”*²².

En el taller el saber y la nueva información se va produciendo colectivamente, el conocimiento y el aprendizaje se construye entre todos los/as participantes.

Las propuestas de las actividades de cada taller se desarrollaron a partir de un esquema básico y común para todos ellos de tres momentos:

Inicio o preparación. Este momento apuntó a introducir adecuadamente los elementos que permitieron conocer, comprender, e ir acercándose (intelectual, física y afectivamente) a la tarea. Permitió instalar el clima de confianza y apertura necesaria para la realización del taller, a la vez que motivar y generar interés en el tema que se iba a desarrollar.

Actividad propiamente dicha. Se planteó el trabajo de creación y producción individual y colectiva pautado por el equipo docente. Consideramos que la propuesta de trabajo permitió un equilibrio dinámico entre contenidos seleccionados de ambas áreas de conocimiento, AAEE y EDH. Se trató de promover procesos de reflexión y apreciación en conjunto, en un interjuego que resultó un aporte innovador para las metodologías existentes dedicadas a procesos de formación en AAEE y EDH.

Conceptualizaciones. En este momento se realizan diferentes síntesis del proceso de trabajo de cada taller, se objetivan contextualizaciones, se simboliza lo vivenciado a nivel corporal en las experiencias vividas, se conjugan reflexiones y emociones y, en muchas oportunidades se construyen conclusiones, aunque más no sean provisionales y parciales, que alimentan la práctica docente futura. Este tercer momento refleja una instancia de construcción grupal del proceso cognitivo.

.....

22 “Manual de Capacitación en VIH/SIDA/ETS para Mujeres Líderes Comunitarias”; Lic. Gloria Cortón, Dra. Laura Pagani y Lic. Marcelo Koyra. Programa Provincial VIH/SIDA/ETS, Ministerio de Salud de la Pcia. de Buenos Aires. Año 1997.

En los talleres se propusieron actividades que permitieron trabajar tres ejes diferentes de capacitación que se presentaron de forma integrada

a- Lo específico de Artes Escénicas. El trabajo en formación artística o con el auxilio de disciplinas artísticas permite abrir nuevos cauces por los cuales dejar fluir los saberes en el proceso educativo. Por ello, introducir conocimientos y prácticas artísticas permite reconfigurar todo el bagaje pedagógico que las docentes poseen. Desde esta perspectiva las posibilidades prácticas se amplían y permiten incursionar en ámbitos no contemplados en las viejas metodologías de enseñanza.

b- Lo vivencial reflexivo como puente de la EDH. La metodología desarrollada en cada taller permitió generar un encuentro con una/o misma/o, con otra/o y con la tarea de prevenir la violencia y la discriminación en el seno de las organizaciones educativas. A través del juego, del “como si”, y de la información de DDHH compartida los y las docentes desarrollaron su capacidad de experimentar, de ponerse en lugar del otro/a, y de intervenir con nuevas estrategias para la promoción de ambientes saludables y de cuidado mutuo, con base en el respeto de las personas y sus diferencias.

c- Lo individual colectivo. El tránsito en los talleres permitió que los y las docentes se apropien en forma vivencial de herramientas concretas, facilitando el impacto de las habilidades y saberes adquiridos en sus prácticas colectivas. En términos pedagógicos la libertad expresiva y el saber sobre DDHH constituyen un vehículo emancipador para la práctica educativa que, sin dudas, permite una mejor convivencia áulica.

Los temas específicos que se desarrollaron en los talleres fueron los siguientes:

Taller	Tema
1	Presentación de la propuesta. El juego, el arte y la EDH en el encuentro con una/o misma/o, con otra/o y con la tarea de prevención de la violencia y la discriminación.
2	Desarrollo de la sensibilidad y la creatividad para relacionarme con las/os demás. Actitudes y valores para la convivencia en dignidad.
3	Creación de personajes. Análisis del rol. Rol escénico y rol social. El derecho a la igualdad y a la diversidad. Educar para ponerse en el lugar de la otra y el otro
4	Creación e improvisación de escenas en forma colectiva. El derecho a la no discriminación y a la participación.
5	Resignificación del objeto en el juego teatral hacia la transformación de realidades. “Lectura en positivo” de la realidad social.
6	El títere como objeto concreto en la proyección colectiva de otras relaciones sociales. El derecho a la identidad. Igualdad en la diversidad.
7	Estructura dramática (principio- desarrollo- desenlace) en clave de colaboración. El papel del poder, la solidaridad y la cooperación en la resolución amigable de conflictos.
8	Ver para participar, mirarnos críticamente para transformar/nos. Educar para transformar. El derecho a la cultura y a la educación.
9	Dialogando con la comunidad, valoraciones de la comunidad en la escena. El pensamiento crítico en la construcción de caminos alternativos para la dignidad humana.
10	Juegos, música, rondas y reflexiones. Evaluación y cierre del proceso.



Una vez finalizada la capacitación se distribuyeron 15 retablos y maletas pedagógicas itinerantes con materiales bibliográficos y guiones para ser utilizados por los y las docentes que participaron del curso de formación en sus propios centros educativos. En los centros educativos donde se implementaron las actividades asistidas de prevención de la violencia y la discriminación estos insumos quedaron estables durante todo el año para contribuir al desarrollo de las actividades de aplicación de lo aprendido.

Evaluación docente del curso

“Cuanto más se problematizan los educadores, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlo. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada. A través de ella, que provoca nuevas comprensiones de nuevos desafíos, que van surgiendo en el proceso de respuesta, se van reconociendo más y más como compromiso. Es así como se da el reconocimiento que compromete. La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres. (Freire, 2003: 88)

El proceso de evaluación se dio de dos formas diferentes, por un lado, una evaluación en base a preguntas formuladas al finalizar cada capacitación y, por otro lado, la participación de las y los docentes en diferentes dispositivos grupales donde se recuperaron las experiencias vividas en los talleres.

A continuación, se presentan en un cuadro algunas de las preguntas que fueron utilizadas para la evaluación y las respuestas de los docentes. Mencionamos las que resultan más significativas y se presentan con mayor recurrencia.

El desarrollo de este curso trabajado en 10 talleres de Arte Escénico y Derechos Humanos significó para mi práctica...	¿Qué contenidos del curso favorecieron o crees que puede favorecer tu práctica educativa?	¿Qué contenidos faltaron en el curso y son necesarios para el desarrollo de tu práctica?	¿Qué características del clima de trabajo del curso te parecieron importantes, significativas o negativas?	¿Consideras que esta propuesta de Artes Escénicas y Educación en Derechos Humanos sugiere transformaciones para trabajar temáticas de discriminación, de prevención de violencia y de mejor convivencia en el centro educativo?
Aportes que puedo llevar al aula a diario. Muy favorable, enriquecedor a nivel pedagógico para trabajar con los niños en el aula y abordar temas necesarios. Un espacio en el cual reflexionar sobre la práctica y enriquecerla teóricamente. Un seguir pensando cuestionando la rutina, buscar nuevos enfoques para el día a día. Un aporte sustancial para el día a día de los docentes, me sirvió de aporte para el trabajo en la dirección. Un crecimiento como profesional Una orientación más social Mayor reflexión en cuanto a lo que se puede lograr en el proceso de años en la materia Influencia en mi práctica educativa a través de poder transmitir la educación en valores a través de las Artes escénicas. Motivo muchas actividades de aula, favoreciendo los intercambios con otros docentes. Renovación de ganas y recursos para el trabajo docente Una muy buena experiencia y remover experiencias bien guardadas en mi inconsciente. Nuevas estrategias de trabajo áulico. Expansión, posibilidades, formación personal, enriquecimiento, creación y disfrute.	La mirada desde lo vivencial al aporte disciplinar. Poner en escena temáticas que nos implican y nos atraviesan en nuestra realidad. Como discriminación, sexualidad. El contenido metodológico los ejercicios concretos, así como algunos autores que fueron referidos durante el curso. Los ejemplos concretos que fueron expuestos. Desde el encuentro que fue muy productivo, desde lo corporal y lo teatral. Los derechos recorriendo las distintas características que los amenazan. Las metodologías para plantear los contenidos de DDHH Los ejercicios de relajación, movimientos en el espacio y los de representación con el cuerpo previos a agregar el habla. Conocer, vivenciar cada uno de los contenidos me permite situarme y pensar en las propuestas que llevo al aula. Técnicas referidas a la educación en Artes escénicas y contenidos en relación con esa área. La educación emocional, la estimulación de la sensibilidad, el trabajo en la exploración del espacio, y el fomento de vínculos. El teatro como creación espontánea Las actividades de desarrollo de la empatía y sensibilización en el uso de los sentidos. Todo lo referente a la expresión corporal, manejo del cuerpo que se utiliza tanto con los niños/as de Educación inicial.	Algo de música para que la propuesta fuera más integral. Tendría que abordarse el tema sexualidad-diversidad, desde este enfoque (con más profundidad) con una mirada docente. Quizás algo más de teoría para encuadrar y estimular. Tal vez no seguir estructurando el aprendizaje en contenidos establecidos y ambiciosos sino traer más de cerca necesidades de la niñez. Creo que sería bueno más contenidos sobre estrategias de resolución de conflictos mediante el teatro y el juego. Más elementos teóricos en lo que se refiere a DDHH Tenía la expectativa de recibir mayor cantidad de espacios teóricos en relación al paradigma de los derechos humanos. La estimulación del ritmo y la música, incorporar la danza. Considero que el curso al ser vivencial no me permite sacar apuntes y me parecía beneficioso para los docentes poder contar con las actividades de forma escrita. Yo siento que más allá de lo vivencial que fue muy sentido y descontracturante a mí me parece que falta más sustento teórico para profundizar. Me hubiera gustado más desde la exploración de lo sensorial, olor, texturas, etc. Lo hubo, pero me hubiera gustado más.	Me pareció positiva la valoración de los procesos grupales e individuales El respeto, alegría, concentración, escucha. El calentamiento previo y la buena disposición de las docentes, la confianza que se generó. La preparación del cuerpo para la actividad, el caldeoamiento para las diferentes propuestas y el cierre (todo). La confianza paulatina que se fue desarrollando y la autoestima y certeza como persona y educadora. El clima fue siempre habilitador, sereno pero riguroso, provocador reflexivo, no hubo espacio para el juicio, se agradece el humor siempre. Cada taller tuvo su proceso. Fue significativo poder irme metiendo en ellos cada vez con más confianza y seguridad. Me pareció muy importante el trabajo secuenciado de lo individual a lo grupal. El respeto por la diversidad, la atención de emergentes que surgen de distintos contextos. El clima de trabajo y el compañerismo fueron muy buenos. Clima de trabajo, tranquilidad, progresión de las actividades que permiten que nos fuésemos sumando y participando de ellas. El respeto entre todos los integrantes, docentes y alumnos. Disfruté del buen clima y compromiso de todas las que participaron. Creo que se logró una muy buena conexión grupal, desinhibir y vencer los preconceptos que tenemos de cada uno sobre todo desde mi lugar en lo que refiere a lo corporal.	¡Considero que esta propuesta pone algo en movimiento, la metodología taller y la constante reflexión son vitales para la transformación! Considero que esta perspectiva posee un gran potencial para la transformación social desde la educación, pues en general promueve experiencias "interiores" así como reflexiones que habilitan una transformación de los estudiantes "desde adentro" El ponerse en el lugar del otro e integrar al otro como única y parte del grupo. En el transcurso de los talleres se trabajaron muchos aspectos que son de gran importancia en nuestras aulas e instituciones Si a través, por ej. de la escucha, de cambio de roles, de posibilidades de habilitar el estar en el grupo, en la individualidad y respecto al otro, de formas más saludables y respetuosas. Si a través de algunos juegos de agrupamientos en donde se plantean distintas consignas, propuestas de teatros para modificar, y representar una imagen, los títeres y otras. Sin lugar a duda, el poder llegar al educando en relaciones dialécticas que disuelvan los verticalistas y la concepción oprimido opresor. Si, cada propuesta da lugar a reconocernos y dan lugar a tener un espacio. Ponerse en el lugar del otro. El trabajo que se realizó con la creación y transformación de escenas, la propuesta de los contramodelos. Si por su puesto, la burla, la compra de la amistad, el abuso infantil, el maltrato. Creo que esta propuesta favorece las transformaciones no obstante creo que todas las propuestas se deben desarrollar a nivel institucional no individual. Si, las dramatizaciones relacionadas a las problemáticas cotidianas, las actividades de expresión corporal permiten la integración y el disfrute. Sin duda la propuesta es muy potente, pero debe haber un trabajo en el colectivo, no alcanza con lo individual el desafío es multiplicar. Todo lo trabajado en el teatro social es muy valioso. Fue más intensa y productivo la parte de Arte escénico que la de Derechos Humanos.

Con el objeto de ilustrar en forma sintética la valoración que los y las docentes realizaron del proceso de formación en AAEE y EDH impulsado por el Proyecto seleccionamos una respuesta (que nos parece significativa y representativa del colectivo de participantes) para cada pregunta formulada:

1. El desarrollo de este curso trabajado en 10 talleres de Arte Escénico y Derechos Humanos significó para mi práctica...

Influencia en mi práctica educativa a través de poder transmitir la educación en valores a través de las Artes escénicas.

2. ¿Qué contenidos del curso favorecieron o crees que puede favorecer tu práctica educativa?

Desde el encuentro que fue muy productivo, desde lo corporal y lo teatral. Los derechos recorriendo las distintas características que los amenazan.

3. ¿Qué contenidos faltaron en el curso y son necesarios para el desarrollo de tu práctica?

Yo siento que más allá de lo vivencial que fue muy sentido y descontracturante a mí me parece que falta más sustento teórico para profundizar.

4. ¿Qué características del clima de trabajo del curso te parecieron importantes, significativas o negativas?

El clima fue siempre habilitador, sereno pero riguroso, provocador reflexivo, no hubo espacio para el juicio, se agradece el humor siempre.

5. ¿Consideras que esta propuesta de Artes Escénicas y Educación en Derechos Humanos sugiere transformaciones para trabajar temáticas de discriminación, de prevención de violencia y de mejor convivencia en el centro educativo?

Sin duda la propuesta es muy potente, pero debe haber un trabajo en el colectivo, no alcanza con lo individual el desafío es multiplicar.

En síntesis

El Curso-taller permitió reflexionar y problematizar sobre qué tipo de grupalidad y de convivencia se está planteando la escuela actualmente. Para re pensar la comunicación, desde la confianza, la empatía, y una modalidad educativa integral. Se hace mención a poder extender los aprendizajes de este curso a otras instancias dentro de los equipos de trabajo dentro de las escuelas. También se plantea posibilidad de seguir experimentando este tipo de metodologías y aportes para enriquecer las prácticas educativas.

c- Actividades de EDH y AAEE para la prevención de la violencia y la discriminación dirigidas a familias, integrantes de organizaciones sociales, líderes/as comunitarios/as, niños y niñas de 3-8 años (POA- 3.1)

Una vez realizados los talleres comenzaron las actividades previstas con cada grupo de destinatarios de los centros educativos piloto. En cada centro esta implementación adquirió características diferentes.

Desde el Proyecto se consideró que para la generación de avances hacia una transformación pedagógica efectiva fuese la comunidad educativa la principal responsable en la tarea de diseñar y poner en práctica las acciones que integren los DDHH y las artes escénicas en cada dentro educativo; asimismo se decidió que fuesen los equipos formados quienes aportaran los insumos y construyeran las herramientas de trabajo necesarias para ello. De este modo, la única condición que se estableció para el desarrollo de las acciones fue que reflejaran lo aprendido en el marco del proceso de formación.

Los destinatarios de las iniciativas que se desarrollaran podrían ser diferentes en cada caso (familias, niños y niñas, colegas, organizaciones territoriales, etc.), al igual que la problemática que abordaran o la extensión temporal de las actividades.

Planificación de las Actividades de EDH y AAEE para la prevención de la violencia y la discriminación

Para dar comienzo a este proceso se realizó una reunión de planificación compartida con las tres escuelas piloto, realizándose un diagnóstico de las problemáticas a abordar y un esbozo de un incipiente plan de acción. La reunión se desarrolló el día 12 de julio de 2016 en la sede del CIDDAE (Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas).

La metodología de trabajo utilizada fue la del método PROBES²³ basado en el análisis situacional. Según Jorge Sotelo, su autor, un proceso planificado de transformación exige un cálculo situacional complejo que debe brindarnos elementos de juicio para tomar decisiones en el presente.

En la planificación tradicional o normativa, la explicación de la realidad sobre la que se va intervenir se llama “diagnóstico” y se supone que es uno y único si pretende ser riguroso. Pero, si reconocemos que la fuerza que planifica está dentro del sistema planificado y éste contiene, además, oponentes con capacidad de explicar y planificar, resulta evidente que pueden existir varios diagnósticos sobre una misma realidad. Por consiguiente, el diagnóstico no puede ser, al mismo tiempo, único, riguroso y objetivo. Aquí es donde aparece la necesidad de la explicación situacional (Sotelo, 1997).

El Análisis Situacional, por tanto, exige tomar en cuenta las explicaciones que de la realidad se dan los diversos actores involucrados. Se trata de una explicación de la realidad cuyo propósito es identificar el papel que cumple la explicación del otro en la permanencia o posible solución del problema o los problemas que se intentan abordar. Se trata de prever el comportamiento de los demás incorporando sus explicaciones como parte de la realidad que se analiza. Esto es lo que permite el cálculo interactivo.

El análisis de la situación presente implica reconsiderar la validez del conjunto de problemas relevantes con referencia a los cuales hemos estado conduciendo nuestra intervención. Esto conlleva un proceso de identificación y examen de problemas para poder comprender sus interrelaciones y reconstruir una visión síntesis del sistema que los produce. Por consiguiente, debemos elaborar hipótesis explicativas sobre el proceso de producción de los problemas identificados. El análisis implica también examinar dichos procesos causales a efectos de poder indicar en la compleja red explicativa los nudos críticos del sistema analizado.

La explicación situacional pretende sistematizar la reflexión sobre las causas de un problema, o conjunto de problemas antes de adelantar soluciones, tomando en cuenta que ese problema puede ser explicado desde diversos puntos de vista por los actores que están en contacto directo o indirecto con él. *“Existe una tendencia a creer que se conocen previamente las soluciones y acomodar la explicación del problema a las soluciones preconcebidas. Existe también una tendencia en cada actor a creer que su solución y su explicación es la correcta. Estos vicios de irreflexión son opuestos a la planificación como proceso creativo y penetrante.”* (Matus, 1987).

El Análisis PROBES (Problemas, Objetivos y Estrategias) es uno de los métodos posibles para abordar el análisis situacional, la aproximación a la situación objetivo y la formulación de estrategias. Procede según una lógica que articula tres grandes operaciones conceptuales:

- 1- Un momento de carácter explicativo consistente en un proceso de análisis y reconstrucción valorativa de un sector de realidad en el que los/as actores/as involucrados/as confrontan sus diferentes perspectivas y representaciones sobre la situación.
- 2- Un momento de carácter político/estratégico caracterizado fundamentalmente por la definición de la situación-objetivo y la toma de decisiones respecto de posibles cursos de acción y el análisis de viabilidad.
- 3- Un tercer momento en el que se construyen las bases para la formulación de un plan operativo que organice la intervención en la situación que se pretende transformar.

En el taller realizado con las docentes de las diferentes escuelas piloto en el proceso de identificación de situaciones problemáticas que se enlazan eficazmente con la generación de situaciones de violencia o discriminación se analizaron los problemas existentes, los contextos particulares de emergencia, las potenciales causas y las posibles estrategias a desarrollar. En función de los ejes propuestos en el PROBES, a modo de síntesis y programación inicial de actividades se elaboró lo siguiente:

En el **Jardín 237** la principal dificultad identificada (problema focal) por los docentes fue no poder llegar a conocer en profundidad a los niños y niñas y de esta manera atender sus individualidades. Asociados a estas problemáticas aparecían otras que, sin tener un carácter central, las maestras consideraban que eran causales de esta dificultad (descriptores del problema focal), entre ellas:

En el nivel de los niños y niñas:

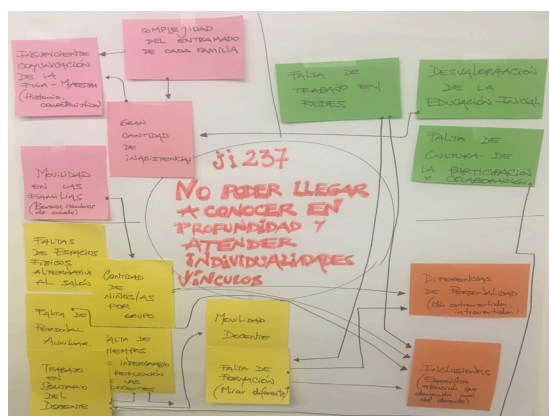
- Lo propio de las diferentes personalidades de cada niño y niña que requiere un abordaje particular.
- Las inclusiones de niños y niñas durante el ciclo lectivo demandan más atención particular de las docentes.

En el nivel de las familias:

- Hay mucha movilidad al interior de las familias que cambian de residencia y de escuelas.
- La complejidad misma de cada entramado familiar.

.....

²³ Sotelo Maciel, Aníbal Jorge. “El Análisis PROBES (problemas, objetivos y estrategias) Método para el análisis situacional y la formulación de estrategias. 1997. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata. Buenos Aires, Argentina.



En el nivel del funcionamiento del centro educativo:

- La falta de salones adecuados para trabajar, teniendo en cuenta que son muchos niños y niñas por grupos y falta personal auxiliar, esto impide que se pueda trabajar bien.
- Trabajo solitario de las docentes, dificultades para el desarrollo de intercambios.
- Falta de formación para “mirar” diferente los problemas detectados.
- La insuficiente comunicación entre los docentes y los padres

En el nivel de la comunidad:

- La desvalorización de la educación inicial
- Falta de trabajo en redes
- La falta de cultura participativa



En el **Centro educativo 33** la principal problemática que identifican las maestras es la dificultad para respetar a otro/a, las causas que señalan son:

En el nivel de los niños y niñas:

- Dificultad para percibir al otro/a como destinatario de los mismos derechos, falta de empatía.
- La urgencia de las demandas personales que genera una dificultad para alojar al otro y conocer su realidad.

En el nivel de las familias:

- Los cambios en la estructura familiar devienen en que no haya tiempo por parte de los padres para acompañar el desarrollo integral de los niños y niñas y para compartir momentos con el centro educativo.
- Estructura familiar inestable, dificultades para atender las necesidades de los niños y niñas.
- Cambio del orden de prioridades.

En el nivel de las docentes:

- La falta de docentes y el trabajo en solitario que realizan cada uno, a lo que se suma las exigencias administrativas del sistema.
- Movilidad de las docentes (falta de pertenencia)

En el nivel de la comunidad:

- La dificultad para generar identidad con el centro y que esto se traslade a un compromiso.
- Trashumancia
- Cambios en la escala de valores

Para las docentes del **Centro educativo 97** la principal dificultad radica en la falta de participación docente en acciones colectivas con las familias. Esta dificultad se asoció a las siguientes causas:

En el nivel de los niños y niñas:

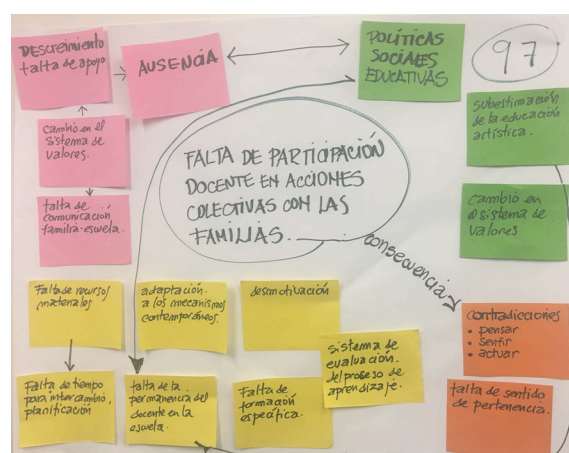
- Falta de sentido de pertenencia
- Contradicciones entre el sentir, el pensar y el actuar

En el nivel de las familias:

- Falta de comunicación entre la familia y la escuela
- Cambio en el sistema de valores que genera muchas veces que los padres estén ausentes y depositen toda la responsabilidad en la escuela.
- Ausencia, descreimiento.

En el nivel de funcionamiento del centro educativo:

- El escaso tiempo que tienen los docentes para intercambiar propuestas, planificar acciones conjuntas y formarse en temáticas específicas, a lo que se suma que por la presión que tienen para cumplir con los objetivos del proceso de enseñanza se encuentran desmotivados.
- Falta de recursos y de permanencia del docente en la escuela.



A nivel de la comunidad:

- Cambio en el sistema de valores.
- La subestimación que se da de la educación artística.
- Las políticas sociales educativas son poco inclusivas y retentivas.

A partir del reconocimiento de estas problemáticas y descriptores se fueron profundizando otros aspectos de la planificación que permitió tener un primer borrador de plan de acción para cada centro educativo piloto. Las tareas más detalladas de programación operativas de las actividades se desarrollaron con la asistencia del equipo de seguimiento del Proyecto en el seno de cada organización educativa.

A continuación, describiremos las iniciativas desarrolladas en cada centro educativo, las que han sufrido distintos avatares y vicisitudes en su proceso de implementación, siendo la experiencia del Jardín 237 la que ha podido desarrollar en forma cabal la propuesta prevista en el Proyecto.

Jardín N°237, Capurro

Cuatro docentes realizaron las capacitaciones de DDHH y artes escénicas y otras dos tenían formación en derechos humanos en el curso de formación permanente que desarrolla la Dirección de Derechos humanos de CODICEN, en el Instituto de formación superior (IPES).

En las reuniones las docentes se propusieron trabajar con el grupo de padres y madres para poder superar una mirada individualista del proceso educativo y favorecer el intercambio para acceder a múltiples miradas y a una comprensión integral del proceso.

Si bien, la idea original era que las familias se involucraran en la representación de una obra de teatro propuesta por las docentes afin al público infantil y conexas con los objetivos del Proyecto, en el proceso de elaboración de la actividad prevista las familias solicitaron representar algunas de las canciones que los niños y niñas cantan habitualmente en el jardín, ya que querían aprenderlas para cantarlas en sus casas, a la vez que representarlas como “docentes” en el ámbito educativo. Sabiamente, las docentes del jardín consintieron esta propuesta habilitando la reorientación de la actividad, que fue desarrollada exitosamente cumpliendo con los objetivos que los diferentes actores planeaban para la misma. Para las docentes del jardín el objeto central era: disminuir la insuficiente vinculación que existía con las familias, que redundaba en poca participación y sentido de pertenencia.

Los talleres de preparación de la actividad fueron tres (3), realizados los días 10, 17 y 24 de noviembre de 2016. En su curso las familias no solo se integraron eficazmente a la propuesta, sino que también fueron asumiendo un protagonismo creciente que les permitió conducir con libertad y creatividad el desarrollo de las tareas preparatorias y las subsiguientes muestras realizadas a fines del ciclo lectivo. Con el propósito de centrarnos en la evaluación que realizaron los docentes y las familias, como en los aprendizajes adquiridos que arrojó la experiencia relataremos la planificación de los talleres en el Anexo I de este documento.

Evaluación de las familias. El aporte de la experiencia

Esta instancia de evaluación fue facilitada por las docentes y el consultor del Proyecto. El objetivo fue poder reflexionar acerca de los resultados alcanzados; y si los hubiera, los cambios promovidos y los aprendizajes que se desarrollaron.

Las familias señalan como un logro relevante el haberse conocido e integrado entre ellas, ya que coincidían con el diagnóstico inicial de las docentes que sostenía que había poca pertenencia y participación. También rescataron con alegría la posibilidad de volver a jugar y divertirse.

Descubrieron de ellos mismos que no tenían tanta vergüenza como creían y también revalorizaban el espacio del jardín como constructor de valores.

El participar junto a los niños, niñas y docentes es también poner en acto la comunidad educativa, no desde un formalismo sino desde lo real, lo que genera mejores aprendizajes en los niños y niñas que se sienten estimulados y acompañados por los referentes adultos que transitan por su vida.

Frente a la pregunta de cuáles consideraban ellos que habían sido los aportes de las acciones para la prevención de situaciones de discriminación y violencia, identificaron los siguientes:

- El proyecto unifica sin hacer distinciones. Nadie sabe que estudiaron otros padres, cuáles eran los trabajos, que hacían. Lo importante era reunirse para hacer algo para los niños y niñas. Esa experiencia se transmite sin decir.
- Jugar con otros te enseña a vincularse con otro diferente, a negociar reglas, a respetar y compartir. Lo haces vos con los adultos y también los niños y niñas en el aula. Preparar una canción o hacer una escenografía pone en juego todo eso.

A partir de esta experiencia los padres quedaron involucrados en diferentes actividades del Jardín, y con el compromiso de ir sumando a otros.



Es importante destacar que la realización de una obra colectiva (sea teatro, cine, música, etc.) implica el reconocimiento del compañero como parte integrante de un mismo proyecto. El arte favorece la inclusión y socialización de las personas, incluso de aquellos que ocupan la posición de espectadores, todos y todas son parte del hecho artístico. Cómo observamos en esta experiencia, como modalidad pedagógica, promueve el fortalecimiento de la comunidad de aprendizaje al mismo tiempo que permite abordar contenidos específicos para la prevención de la violencia y la discriminación.

La educación, cualquiera sea el nivel de enseñanza o la disciplina que se ofrezca, supone una instancia de transformación para todos lo que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje. En este caso particular, los padres, docentes y niños y niñas son todos actores involucrados en el acto educativo.

Se trata de generar en todos y todas, un espíritu crítico, y esto significa brindarles nuevas herramientas de análisis para la comprensión de la realidad, que ponen en cuestión los modos hasta ahora conocidos por ellos. Decimos, entonces, que la educación promueve, a través de distintos contenidos, la posibilidad de una nueva perspectiva personal, no mejor ni más correcta, sino más amplia. Este es su sentido emancipatorio y, también, su fundamento principal. Y aunque la comunidad esté dispuesta a aprender, la posibilidad de pensar de otro modo, la propuesta de ampliar su horizonte no deja de resultar problemática y de generar resistencias (Paviglianiti, 1993).

Es en este sentido que el arte, entendido como creación individual o colectiva, puede oficiar como un recurso eficaz para la transmisión y problematización de los distintos saberes. Su aspecto lúdico, el hecho de estar al alcance de todos, el referir a la condición creadora de cada uno, posiciona a la experiencia artística como una instancia que hace más accesible el encuentro con otros pensamientos o con nuevos contenidos. Esto como observamos quedo expresado en la evaluación con los padres, pero también con los docentes.

Evaluación de las docentes. Aprendizajes y cambios

La evaluación se forjó a través del dispositivo de grupo focal, que tuvo dos momentos. Los grupos focales son un método efectivo de recolección de información cualitativa en el cual se reúnen varios participantes en una sesión grupal para discutir en torno a un tema específico, que en este caso particular giró en torno a los objetivos, aprendizajes y cambios que generó el proyecto al interior de las relaciones de los y las participantes del Jardín y las representaciones que las familias tienen de la oferta educativa.

Primer momento

Se realizaron diferentes preguntas como disparadores para la reflexión. Las preguntas fueron del tipo abiertas, es decir, preguntas que disparan reflexiones y asociaciones de ideas que van más allá de un “sí” o un “no”.

Una primera pregunta estaba vinculada a si el proyecto les aportó o les ayudo a reforzar los contenidos que ya tenían en DDHH y artes escénicas.

En relación a esa pregunta las docentes identificaban que les había ayudado a visibilizar algunas tareas y acciones que hacían aisladamente y a concentrarse en el arte escénico. En ese sentido la capacitación las “ordenó y rearmó”. Para ellas, fortaleció los saberes previos y les permitió generar un espacio para conversarlos, pensarlos y planificar las acciones pertinentes.

Una pregunta vinculada a lo anterior fue poder identificar en qué momento de su formación incorporaron los contenidos vinculados a las artes escénicas y los DDHH:

La mayoría coincidió en que no fue en la carrera de formación docente sino en el quehacer diario y en los años de trabajo posteriores, en una búsqueda personal de lo que cada una quiere de y para su profesión. En algunos casos puede aparecer como reflexión lo artístico, en general como puerta de aprendizajes y favorecedor de la expresión de las emociones. Pero eso artístico está vinculado a la música, la plástica o la literatura más que a las artes escénicas.

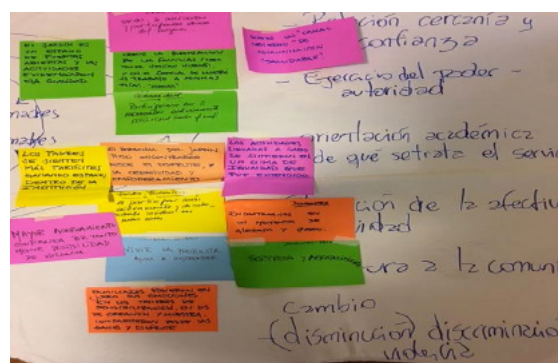
Uno de los Derechos que abordó el proyecto fue la participación. Las docentes sostuvieron que priorizaron el derecho a la participación de las familias en el Jardín. Partieron del diagnóstico que elaboraron en el grupo focal acerca de la poca participación y pertenencia de las familias al centro educativo, y quizás, en consecuencia, de este a la comunidad. Las familias estaban muy alejadas de la dinámica institucional. Este proyecto les permitió acercar a las familias sin pedirles nada sino ofreciendo un espacio de creatividad y crecimiento para ellas.

Indagadas sobre que otros derechos se pudieron trabajar señalaban el derecho al disfrute por parte de los padres y madres, pero para los niños y niñas el derecho a que las familias le dediquen más tiempo y dejen de hacer otras cosas para compartir con ellos y ellas. Una problemática también detectada en la actividad de planificación (método PROBES): escaso tiempo compartido en familia, dificultad para acompañar el desarrollo integral de los niños, ausencias, cambio de prioridades.

En términos de si las actividades realizadas contribuyeron a la disminución de situaciones de discriminación, conflictividad y violencia, la mayoría coincidía en que sí, de forma indirecta. Sostenían que “si el padre o la madre disfrutó, se desestresó y jugó, llegó diferente a su casa”. Seguramente llegó contento y eso modifica el ambiente que muchas veces es violento por “la carga emocional que cada uno trae”.

Segundo momento

En una segunda etapa del grupo, a fin de que se puedan identificar los cambios y aprendizajes adquiridos en los distintos niveles que habían surgido del análisis situacional realizado, se trabajó a partir de un proceso de elaboración individual donde las docentes pudieron identificar los ámbitos en dónde se dieron los mayores impactos del proyecto.



Cambios, transformaciones:

En relación con los cambios acaecidos en el ámbito de los niños, niñas y sus familias:

- Los padres se sienten con mayor conocimiento, compañerismo, intercambio y diálogo. Los padres se muestran cercanos y con confianza para crear y mostrar sus productos ante sus hijos. Se sienten parte, incluidos
- Los niños dicen que “el jardín es un espacio donde nuestras familias también participan actuando en el festival”
- Los niños cambian de actitud al ver que sus padres también participan juegan y se divierten en el jardín
- Tanto los niños como las niñas y las familias ven a la institución como promotora de la creatividad.

En relación con los cambios en el vínculo de las docentes entre sí, identificaron:

- Más motivadas en el trabajo y en la generación de productos, con mayor confianza
- El personal del jardín pudo encontrarse desde el disfrute, la creatividad y el empoderamiento. Trabajamos juntas desde la alegría el disfrute y con mayor apertura
- Nos ayudó a acercarnos y a potenciarnos. Una nueva posibilidad de intercambio
- Nos encontramos como docentes en un nuevo rol, un nuevo desafío, el trabajo con los adultos. Como docentes vimos que podemos, queremos y es importante trabajar con las familias desde un rol activo

Cambios en la relación de las familias con las docentes

- Mayor y distinta interacción entre maestras y las familias, más distendidos.
- Hubo disfrute y acercamiento entre las familias y las docentes, con mayor sintonía en la relación de los niños y las niñas entre sí
- Quedó un canal abierto de comunicación muy saludable.
- En las familias hubo sorpresa y agradecimiento para con el jardín. Las familias se sienten más participativas
- Las familias pusieron en juego sus emociones en los talleres de sensibilización, en los de creación y en la muestra compartieron desde las ganas y el disfrute.
- Animarse a actividades donde nos encontramos en un nivel de horizontalidad, jugar juntos, crear juntos. Posibilidad de un nuevo intercambio para escuchar y dar lugar a cada uno.
- Se piden nuevas instancias para realizar talleres y continuar construyendo la participación y la pertenencia.

Para las docentes el trabajo con los padres fue un hito que marca el proceso de reflexión ya que todas las preguntas que les sugerimos las remiten a esa experiencia que llevaron adelante.

Las docentes pudieron ir visualizando los cambios en las familias encuentro tras encuentro. “Se movieron muchas cosas” sostenía una de las docentes. Aprendieron a conocerse, a sentirse parte del jardín, a divertirse sin sentir que se estaban ridiculizando.

Las familias si bien fueron respetuosos de lo que las docentes les ofrecían que era preparar algo para los niños, fueron apropiándose del espacio y terminaron organizando toda la actividad. Para las docentes esto “fue un regalo”.

Identificaron en las familias un gran respeto por las individualidades para planificar las canciones, ceder a lo que querían, dividirse en las tareas. Para las docentes, en el proceso creador y toma de decisiones, no hubo ninguna conflictividad. Quizás ello transmita un modelo de gestión de las tareas hacia los niños y niñas. El “como” lo hacen los padres y las madres también podría ser un aprendizaje para los niños y niñas.

En relación con los aprendizajes de las familias en este proceso, lo que aparecía reiteradas veces es que vieron un avance en torno a la posibilidad de disfrutar, estando en principio un poco más inhibidas y después mucho más sueltas. Riéndose y pasándola bien.

Con respecto a las habilidades que ellas creen que los padres y madres desarrollaron surgió la idea de que pudieron poner en palabras o hechos artísticos lo que querían hacer, generaron empatía con los niños y niñas, permitiéndose jugar como adultos.

Cambios en la representación que los padres y madres tienen del jardín

- El jardín es un espacio de puertas abiertas y las actividades evidenciaron esa cualidad. Ven al Jardín con un espacio de participación para involucrarse e incidir en más cosas de su funcionamiento.
- Mayor acercamiento y mayor confianza, por lo tanto, menor posibilidad de violencia

- Las familias se acercaron y participaron desde diferentes lugares, pero todas se sintieron incluidas. La participación de las familias fue creciendo a lo largo del proceso, se mostró el trabajo de muchas familias nuevas que se estaban integrando al jardín

Aprendizajes. Desarrollos.

¿Que aprendieron los padres y las madres?

1. La fuerza y el poder del colectivo. La posibilidad de empoderarse
2. Como pueden disfrutar desde distintas posibilidades personales en actividades creativas
3. Qué pueden hacer equipo con los docentes en una propuesta horizontal para beneficio de sus niños y niñas. Que pueden ser protagonistas de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Aprendizajes observados en los niños y las niñas

1. Los niños y niñas aprendieron a que los padres y las madres también juegan
2. Los niños y niñas profundizaron su vínculo con el jardín generando un vínculo nuevo, más extenso y profundo a partir del trabajo conjunto de las docentes y las familias
3. Desarrolló el nivel de confianza entre los niños y las niñas
4. Pudieron observar que los roles fueron transformados, que cada uno (docentes y familias) pueden ocupar distintos lugares en el marco de un proyecto común

Aprendizajes de las docentes

1. Afirmamos el poder del colectivo, del trabajo cooperativo y del trabajo en equipo
2. Los padres están más dispuestos de lo que creíamos para involucrarse en actividades lúdicas, expresivas y creativas. Aprendimos y descubrimos el potencial de las familias en el proceso educativo de los niños y niñas
3. Aprendimos nuevas posibilidades en el desempeño del rol del jardín desde una propuesta educativa que incluye a las familias
4. Que podemos seguir sorprendiéndonos positivamente, hay que animarse a generar mayor número de actividades inclusivas
5. Aprendimos a recortar y elegir herramientas conceptuales para trabajar en el desarrollo de la creatividad, la expresividad y las emociones

Consultadas las docentes sobre el título o nombre que le pondrían a la experiencia desarrollada, señalaron:

1. Abriendo puertas y caminos
2. Encender un fósforo fugaz y provocar un incendio
3. Ser parte
4. Si asómate, asoma lo que empieza a mostrarse
5. Jugar crear decir

Indagadas sobre el futuro, sobre el cómo podría continuar el proceso que han inaugurado, sostuvieron:

1. Crearíamos una canción con los padres
2. Generaríamos un grupo para entrarle a las artes escénicas y el teatro foro
3. Crearemos un grupo para reflexionar sobre las pautas de crianza relacionadas al género dentro de las familias
4. Articularíamos nuevas tareas con otros proyectos de educación de las emociones y la creatividad
5. Impulsaríamos otros encuentros con los padres y madres en tareas que tengan que ver con el desarrollo de los niños y niñas
6. Crearíamos un nuevo espacio pensado pero acotado para regular la generación de adrenalina que esta experiencia nos genera

En síntesis, a partir de lo evaluado por las docentes se pueden identificar 6 tópicos centrales de mejoras a partir de la implementación del proyecto “Arte, Derechos Humanos y Convivencia ciudadana”:

1. Se mejoró la relación de cercanía y confianza, se fortaleció la pertenencia de las familias al Jardín y de este a su comunidad.
2. Se mejoró el ejercicio del poder dentro de jardín.
3. El ejercicio de la autoridad cambio, se volvió más horizontal
4. Cambió la representación acerca de la orientación académica del jardín, se trata de un servicio más inclusivo
5. Los padres reconocen el jardín en la promoción de la afectividad y la creatividad y en su apertura a la comunidad para generar un cambio en los niños y niñas, y en la comunidad
6. Se promovió la disminución de la discriminación y la violencia



Escuela N° 33, Reus

En los talleres de DDHH y artes escénicas que se realizaron el Teatro Solís participaron tres docentes. Dos de las cuales participaron en forma posterior del taller de planificación realizado en el CIDDAE. Estas docentes transmitieron que no pudieron entusiasmar al resto del equipo docente de su centro educativo en el desarrollo de las actividades previstas por lo cual desarrollaron su experiencia en el interior de las aulas con sus grupos de trabajo habituales.

En el momento de sistematización de la experiencia solo fue posible entrevistar a una de ellas, que había cambiado de centro educativo para el desarrollo de sus tareas laborales.

La principal problemática que habían identificado fue la dificultad para respetar a otro/a. En función de esto, una de las docentes se propuso trabajar con los niños y niñas de su sala (de primer año) la alta conflictividad y violencia existente entre ellos.

Las acciones realizadas se proyectaron a partir de una iniciativa personal, y encontraron en su desarrollo serias resistencias por parte de la dirección del centro educativo, que había asumido ese año la conducción y sentía que el proyecto le era “impuesto”.

En consecuencia, dadas estas limitaciones, la docente se planteó en un inicio metas cortas y urgentes: que tenían que ver con disminuir las situaciones de violencia en el aula “*Que no se pegaran entre ellos o que no se autoagredieran*” “*entregar a la salida los niños y niñas sanos*”. Frente a estas urgencias una estrategia que le ayudo a fortalecer la capacitación recibida fue la utilización de juegos para promover un análisis posterior. El dispositivo fue siempre parar la clase, hacer una ronda y proponer a los niños y niñas un proceso de diálogo y reflexión para entender lo que estaba pasando y elaborar otras opciones de respuestas ante las mismas circunstancias.

En educación básica se llevan a cabo una serie de rutinas que son la *base metodológica, psicológica, afectiva y social para la estructuración de una jornada escolar* (Fernando Cordero, 2012). Una de esas rutinas es la asamblea. Si bien este concepto tiene gran diversidad de definiciones la mayoría de los autores coinciden en definirla como una actividad diaria que consiste en reunir a los niños y niñas y conversar con el objetivo de promover la autonomía, socialización y desarrollar habilidades lingüísticas (D’Angelo:1997; Paniagua:2006; Puig:2001)²⁴.

Para Puig (2001: 26) las asambleas son “un espacio de educación moral porque en ellas se encarnan valores como el respeto al otro, la colaboración, la solidaridad o la justicia y se ejercen capacidades psicomorales como la empatía, el diálogo, la comprensión, el juicio o la autoregulación”.²⁵

El docente tiene que tener el rol de guía y dejar que los niños y niñas se expresen libremente. Con sus intervenciones ayuda a enriquecer los relatos y diálogos realizando preguntas o dando explicaciones cuando lo considere pertinente.

Para la docente fue clave el planificar las unidades de contenidos desde las artes y las ciencias y de ahí bajar a matemática y lenguaje para poder mantener la atención de los niños y niñas.

.....

24 López M, Lorena. (2016) “La asamblea un recurso poco explotado”. Trabajo final de grado, Ciencias Sociales. Universitat Jaume I. Castellon, España.
25 Ibidem

La docente entrevistada junto a la docente de cuarto año que también realizó la capacitación impulsó varias actividades conjuntas: una actividad de circo, la ronda y el buzón de preguntas sobre temas de interés y/o preocupación de los niños y niñas generando después un espacio de devolución de las mismas.

También pudieron realizar un trabajo secuencial con títeres y transversalizar temas como el reciclaje y la ecología. Según la entrevistada, la experiencia de que cada niño y niña construya su propio títere permite que pueda poner en él todas las emociones positivas y negativas que trae al centro educativo, permitiendo poner en palabras y en una estructura dramática las expectativas, anhelos, temores e incertidumbres de su vida personal.

Uno de los saltos cualitativos más importantes logrados en el aula a través de esta experiencia fue que los niños y niñas aprendieron a verse a sí mismos con posibilidades de producir cambios y “ser mejores”. Estas vivencias contribuyeron a que disminuyeran las situaciones de violencia y conflictividad en el aula.

Sin embargo, según la entrevistada, la falta de apoyo institucional hace que estas acciones se produzcan en forma aislada sin lograr el cambio buscado en el funcionamiento del centro, estando mayormente sujetas a la voluntad, capacidad y predisposición para innovar en soledad de las docentes que participaron en el proceso de formación de AAEE y DDHH.

Escuela N° 97, Federico García Lorca, Parque Guaraní

Es una escuela del programa “tiempo extendido”, por lo cual existen en ella dos tipos de equipos: el equipo de maestras que cumplen con el programa curricular de primaria en el horario de 13 a 17 horas, y un equipo de talleristas que trabajan en diferentes áreas expresivas, artísticas y recreativas en el horario de la mañana de 10 a 12 horas. Dos de estas talleristas, profesoras de teatro, fueron las que realizaron el curso-taller del Proyecto en el año 2016.

Estas docentes participaron activamente de la actividad de planificación de las acciones de prevención de la violencia y la discriminación desarrollada en el CIDDAE. Recordemos que el problema focal establecido por ellas fue: “la falta de participación docente en acciones colectivas con las familias”.

Luego del proceso de planificación, en esta escuela se concretó la primera reunión de trabajo con el equipo de consultoras que brindaría apoyo y asistencia técnica para la implementación de las acciones el miércoles 12 de octubre en el contexto de una reunión de sala docente (programada con todo el equipo, esta escuela por ser parte de un programa de “Tiempo extendido” tienen sala docente una vez cada 15 días). Ese día habían decidido trabajar separados los equipos, por lo cual se trabajó sólo con el equipo de talleristas.

Los talleristas señalan como principal debilidad la poca visibilidad y falta de apoyo de la comunidad de las actividades llevadas adelante en el horario de la mañana. Estiman que las familias no dan relevancia a la formación en arte y su potencialidad para la prevención de la violencia y la discriminación, que por otra parte aqueja a muchas familias de ese territorio. Ven como una oportunidad de trabajo esta debilidad solicitando apoyo y asesoramiento del Proyecto.

Se acordó:

- Apoyar a los docentes de arte en la planificación de actividades con las familias, para luego terminar con la realización de un festival donde participe toda la escuela.
- Realizar una primera jornada abierta con familias el día 26 de octubre (en el horario de la mañana), para ir generando un clima de trabajo compartido con la comunidad educativa.

El equipo de asistencia técnica del proyecto que recorrió las instituciones para asesorar y acompañar el proceso de aplicación de los aprendido identificó que el equipo docente de este centro educativo llevaba muy poco tiempo trabajando juntos y aun no se había consolidado como tal, además de visualizar que no tenían puntos de encuentro efectivos con los maestros de la tarde lo cual dificultaba la tarea, ya que el maestro del grupo es el referente para las familias.

En la segunda reunión en la sala docente del miércoles 26 de octubre se trabajó con el equipo completo de toda la escuela, equipo de talleres de arte y maestros de aula. Los puntos abordados fueron:

- Evaluación de la actividad llevada a cabo esa mañana (talleres abiertos para padres).
- La escasa asistencia, a pesar de haberlos convocado en tiempo y forma; esto lo atribuyen al hecho de que la mayoría de los padres y madres trabaja en ese horario.

Las docentes confirman la problemática señalada en la sala docente anterior: las familias no acompañan la propuesta de arte.

Por lo tanto, se trabaja en función de la pregunta ¿Cuáles son las acciones posibles para acercar a las familias a la escuela y en particular a las propuestas de arte?

Pensando estrategias para acercar a las familias y motivarlas a conocer los talleres se sugiere por parte del equipo del proyecto modificar las propuestas de modo que las familias no tengan que ir especialmente a una jornada especialmente programada, lo que podría generar alguna resistencia, sino que la actividad se presente en un formato de “intervención espontánea” al ingreso o a la salida de clases ya sea con personajes que puedan interactuar con las familias, estatuas vivientes o clowns, durante el mes de noviembre. Estas actividades se desarrollaron en forma exitosa durante el mes señalado.

Finalmente, se comenzó a proyectar el trabajo de diciembre modificando parcialmente la idea surgida en la reunión de sala anterior. La actividad final ya no sería un festival, sino que se consideró la posibilidad de darle un espacio a los talleres en las llamadas “previas” (instancias tradicionales de la institución que preceden a la fiesta de fin de curso). De este modo, se garantizaría la asistencia de las familias a la actividad ya que las “previas” son históricamente valoradas por las familias que ven en ellas un momento de cierre del ciclo lectivo de forma no protocolar donde los niños y niñas muestran lo trabajado en el año.

Esta actividad no pudo ser desarrollada en tanto las “previas” fueron desarrolladas por las maestras de aula, no pudiéndose mantener el acuerdo establecido en la última reunión de sala docente, en el que se pretendía dar un lugar y protagonismo a las áreas artísticas.

En el final del proceso de acompañamiento la directora valoró y agradeció el envío de material sobre EDH, el cual dijo “será de utilidad el año próximo”, así como las ideas para dar visibilidad a las tareas del equipo docente de la mañana.

Cómo se observa claramente, existe una gran heterogeneidad en las posibilidades con que cuentan las docentes en torno al aprovechamiento del proceso de formación en AAEE y EDH a través de la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades en acciones concretas que intenten intervenir en procesos de prevención de la violencia y la discriminación en el contexto de los centros educativos de los que forman parte. Si bien, todas las docentes que procedían de las “escuelas piloto” (propuestas por las inspecciones zonales para el desarrollo efectivo de las actividades de prevención) se comprometieron efectivamente con el proceso de aplicación de lo aprendido no en todos los casos este curso de acción pudo ser llevado a cabo cabalmente. Distintas razones interfirieron para que ello sea posible, algunas de las que alcanzamos a percibir se refieren a:

- la falta de apoyo de la conducción del centro educativo que vivía como una imposición externa la propuesta del Proyecto,
- * diferencias de criterios y protagonismo en las acciones educativas desarrolladas entre equipos docentes de la mañana (talleres artísticos) y equipos docentes de la tarde (maestras de grado),
- la dinámica del centro educativo que no ofrece posibilidades para innovar estando previamente programados sus contenidos y actividades,
- la falta de consentimiento horizontal en los equipos docentes que no viven como una oportunidad de desarrollo propio o de la institución el aporte realizado por una colega que había participado del Proyecto,
- el cansancio y malestar evidenciado en el resto de los integrantes de los equipos docentes que manifestaban no tener espacio mental ni temporal para incorporar la propuesta,
- la migración de docentes y personal directivo alteraba las condiciones iniciales proyectadas para la implementación del Proyecto, lo que afectó la existencia de personal capacitado en las “escuelas piloto” o el mínimo apoyo institucional requerido para que ello sea posible.

5.5.5 Implementación en Ciudad Juárez, México

El proyecto en Ciudad Juárez inició en agosto de 2015. En el transcurso del ciclo lectivo 2015-2016 se tuvieron reuniones de trabajo, y una sesión de diálogo con la Red de Estancias Infantiles quienes expresaron las principales problemáticas detectadas en los centros de cuidado de infantes menores de 5 años, las que se tomaron en cuenta para adecuar las ofertas formativas y el plan de acción vinculado a la prevención de la violencia y la discriminación.

Las escuelas seleccionadas de Ciudad Juárez se capacitaron como DDH (Defensores de los Derechos Humanos) durante todo el ciclo lectivo. Un grupo de noventa madres y padres de familia han concluido su formación y son semilla de la divulgación de los derechos humanos y el arte en su comunidad que está conformada por veinte docentes y más de quinientos niños y niñas.

En junio del 2016 se dieron por concluidos los cursos en una visita al museo Rodadora de Ciudad Juárez. Los niños disfrutaron el espacio, refrigerios y un show de títeres. Durante el evento se entregaron constancias a los padres, madres de familia y docentes que concluyeron cursos. Para ello, nos acompañaron autoridades de gobierno y el presidente de la Comisión Estatal de Derechos Humanos, Lic. José Luis Armendáriz.

a- Evento nacional de presentación pública de la propuesta (POA- 2.2)

El proyecto se presentó públicamente en agosto de 2015, durante un evento al que se convocaron a diversos actores sociales vinculados al trabajo comunitario con primera infancia, autoridades educativas y de gobierno y a los docentes responsables de cada centro escolar.

Acudieron así mismo los profesionales que ayudaron al diseño de las secuencias didácticas del programa y todo el equipo de la Comisión Estatal de los Derechos Humanos de Chihuahua y la organización social Superarte, A.C. quienes presentaron junto a DENI la estrategia de intervención.



Cabe subrayar la presencia en el evento del presidente del Gobierno Municipal de Ciudad Juárez y de la responsable de la Oficina del IIDH de Sur América (on line).

b- Actividades de capacitación dirigidas a los y las integrantes de la comunidad de aprendizaje para disminuir la violencia y la discriminación (POA- 2.3)

“Los convoco a afrontar inevitablemente uno de los grandes retos del sistema educativo y del sistema social mexicano. La vinculación de la escuela con la familia, con la comunidad, con el trabajo, con la sociedad en su conjunto, con su entorno” Lic. Alonso Lujambio Irazábal, Secretario de Educación Pública: Encuentro Nacional sobre educación y valores para la convivencia en el siglo XXI (abril 6 de 2011).

Como venimos sosteniendo el arte no es un objeto o una cosa, sino un vínculo. Por ello es por lo que su inclusión en espacios de educación favoreció los aspectos creativos, ayudando a relacionar las diferentes potencialidades de los actores intervinientes para su desarrollo como grupo humano.

Por ello es que el arte puede ser comprendido como una herramienta, debido a que puede ser un nexo, un lubricante para los engranajes del sistema educativo, no solo en el espacio áulico sino también con los docentes y entre las madres y los padres. La relación entre los diversos campos simbólicos, implicados en disciplinas artísticas y científicas, es imprescindible para la formación social de toda la comunidad de aprendizaje.

El arte, concebido como producción creativa, predispone positivamente al intercambio de experiencias solidarias entre los sujetos, fomentando el respeto mutuo. Aquí es donde se cruzan todos los conceptos que hemos utilizado hasta este momento: para promover el respeto por los derechos humanos, la educación en arte y cultura, o el uso de herramientas artístico-culturales, puede fomentar la no discriminación y la convivencia cordial teniendo siempre presentes que todos somos seres humanos y tenemos los mismos derechos.

El arte tiene como condición la libertad creadora y la ausencia de cualquier determinación que no sea la del propio deseo. Con el fin de potenciar las capacidades artísticas de los grupos de niños y niñas, los padres junto a los docentes discutieron e identificaron cuáles eran sus preferencias estéticas y culturales. Es decir, es preciso partir de aquello que los niños y niñas traen, de sus intereses y de sus conocimientos.

La existencia de espacios de aprendizaje artístico y de participación comunitaria, donde niñas, niños y adolescentes puedan ejercer sus derechos y asumir progresivamente responsabilidades, resulta decisiva para la prevención de situaciones de discriminación y violencia.

Los talleres destinados a los padres de los niños y niñas de las escuelas seleccionadas tuvieron el propósito fundamental de promover el análisis, la reflexión acerca de los Derechos Humanos y que eso generara acciones vinculadas a su reconocimiento y exigibilidad.

A lo largo del ciclo escolar se realizaron cuatro tipos de talleres dirigidos a padres y madres de familia para educarlos en artes escénicas (ejecución de obras de teatro de títeres y fábrica de títeres), artes visuales y derechos humanos. La intención fue que cada taller proporcionara las herramientas para interpretar historias usando títeres. El tema principal de las historias fueron derechos humanos (todos o algunos). Cada escuela recibió material didáctico y literario, una maleta-teatrino con títeres, todos los talleres, un mural de arte y un curso para realizar sus propios títeres de guante. La selección de las escuelas fue con base en un estudio diagnóstico elaborado por la Comisión Estatal de los Derechos Humanos.



Los cursos realizados en el marco del Proyecto fueron los siguientes:

1- Curso de Derechos Humanos

La historia de los derechos humanos es la historia de los esfuerzos que se han hecho para definir la dignidad y valor básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales. Esos esfuerzos prosiguen en la actualidad. Por lo tanto, la historia es parte esencial de la enseñanza de los derechos humanos. La lucha por los derechos civiles y políticos, las campañas en pro de la abolición de la esclavitud, la lucha por la justicia económica y social, el avance que supuso la Declaración Universal de Derechos Humanos y los dos Pactos

subsiguientes, así como todas las convenciones y declaraciones que los siguieron, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, son los elementos con los que se puede establecer un marco básico jurídico y normativo.

A partir de estos principios, se definieron los contenidos del curso en el que participarían los docentes y las familias de los niños y las niñas, destinatarias finales de las acciones.

Los conceptos y objetivos revisados durante el curso fueron:

- Historia del surgimiento de los Derechos Humanos.
- La Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- Declaración Universal las niñas y niños.
- Convención de los derechos de la niñez.
- Leyes relacionadas.

En estas sesiones se reforzaron los conceptos sobre Derechos Humanos y Dignidad Humana con las madres, padres de familia y docentes. Así mismo, se dio a conocer la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos de las niñas y los niños. El trabajo se dividió en 4 pasos:

- Ver: Una percepción de la realidad o abordar alguna situación concreta
- Juzgar: confrontar esa situación con nuestros entornos
- Actuar: Llegar a algún compromiso concreto para llevarlo a la práctica
- Evaluar: Valorar si logramos los objetivos, si entendimos bien contenido, si fue adecuada la metodología y creamos un buen ambiente durante la vivencia de este tema.

El curso impartido ofreció importantes resultados en términos de construcción y adquisición de nuevos conocimientos, pero sobre todo en relación con el desarrollo de capacidades prácticas que permiten incrementar la capacidad crítica de los destinatarios para leer, interpretar y operar sobre la realidad desde una perspectiva de derechos. El curso ha permitido desarrollar habilidades y fortalecer aptitudes y actitudes útiles para la promoción, protección y exigibilidad de derechos. Los y las participantes demostraron agradecimiento por la posibilidad de incorporar nuevos saberes y desarrollar nuevas herramientas, sintiéndose más empoderados para promover una mejor calidad de vida en su comunidad.

2- Curso de artes visuales

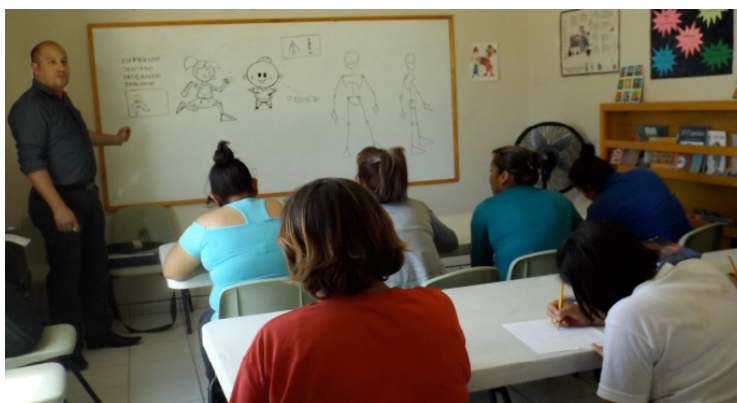
Antes de saber leer y escribir, el hombre se comunicaba a través del dibujo de una manera natural, espontánea, es por eso que la utilización de ese canal de comunicación es clave para desarrollar las capacidades y potenciar los conocimientos.

El objetivo de este curso fue que los maestros y las familias de niños y niñas en edad preescolar identificaran y utilizaran el dibujo y la pintura como herramientas para el acercamiento, enseñanza y desarrollo de los niños y niñas a su cargo utilizando diversas dinámicas que permitan la efectiva promoción y comprensión de derechos humanos, responsabilidades, valores y obligaciones contextualizados en el entorno escolar y doméstico.

Del mismo modo, se intentó que la sociedad estratégica del trinomio integrado por familias, maestros y alumnos en edad preescolar trabajen juntos poniendo en práctica lo aprendido en el curso elaborando un mural urbano en el centro educativo o sus alrededores como fase final.

Los contenidos y temas abordados en el curso de arte visual fueron:

- Introducción y presentación de objetivos de las artes visuales en la educación.
- Repaso de las leyes mexicanas que protegen los derechos de la primera infancia.
- Relación entre derechos humanos, valores, obligaciones y responsabilidades.
- Arte y desarrollo infantil.
- Reconocimiento de ventajas en la práctica del arte como medio didáctico y pedagógico.
- Breve explicación del arte urbano como promotor de derechos y valores (ejemplos visuales)
- Uso del dibujo como práctica de acercamiento con el infante.
- Técnicas básicas de bocetaje: intensidad de la línea.
- Uso de figuras básicas en el dibujo: triángulo, círculo y cuadrado.
- Percepción tridimensional en espacios bidimensionales como recurso básico de dibujo.
- Observación de luces y sombras: El claroscuro como recurso de dibujo.
- Uso de dibujo como herramienta de captación de atención y subsecuente enseñanza de derechos y responsabilidades a infantes.
- Técnicas básicas de bocetaje de figuras humanoides: uso de monigote.
- Combinaciones de monigote y contorno.
- Dibujo de personajes como herramienta de captación de atención y subsecuente enseñanza de derechos y responsabilidades a infantes.
- Claroscuro en personajes humanoides simples.
- Uso del color en el arte
- Círculo cromático: Colores primarios, secundarios y complementarios
- Armonía y contraste en el uso del color.



Durante todas las sesiones se fueron bocetando las imágenes que finalmente dieron lugar al mural colectivo que se desarrolló en cada escuela que participó de la experiencia. El clima de trabajo y creatividad que se alcanzó en los talleres de artes visuales fue sorprendente. Pareciera que esta actividad retomó y potenció aficiones y pasiones de los y las participantes que se conjugaron eficazmente en la producción de murales colectivos que pusieron en evidencia los principales aprendizajes del campo del arte y de la EDH que fueron incorporados.

3- Curso de artes escénicas (títeres/teatrino) y 'fábrica de títeres'

Con estos dos módulos se persiguió el objetivo de que los maestros, madres y padres de familia de las escuelas preescolares que participaron en el programa identifiquen y puedan utilizar el teatro de títeres como herramienta lúdica con la que podrían introducir a los niños y en general, a la comunidad escolar, en el tema de los derechos humanos, los valores que están implicados en la práctica de los mismos, sus responsabilidades y obligaciones, contextualizándolos principalmente en el ámbito de la escuela y la familia.

El empleo del títere como técnica expresiva es muy importante porque permite tanto a los niños y niñas como también a los adultos, hablar, mejorar su lenguaje, enriquecer su vocabulario, aprender a escuchar a los demás, crear sus propios personajes, sus diálogos, fabricar y manipular sus títeres.

Es un recurso valioso porque colabora con la transmisión de conocimientos de una forma diferente, creativa e innovadora, promueve un modo de enseñanza ameno y divertido.

Los Títeres, son manifestaciones de las facultades creativa y expresiva del ser humano que le permiten comunicar además de ideas, sensaciones, sentimientos o emociones, a través del gesto, la voz, el movimiento, el color, etc.; muestras elocuentes de lo que dentro del espíritu colectivo de una sociedad denominamos expresiones artísticas.

Un muñeco manejado por un actor, por un maestro, por un niño, un simple juguete de papel y cartón manejado con la ayuda de una varilla, una media vieja rellena con una pelota y manejada por manos infantiles, y aún el muñeco elaborado con preciosismo en los mejores talleres de escenografía, todos ellos cautivan al niño y estimulan su expresión creadora, transmitiendo conocimientos, valores, experiencias y estímulos con mayor rapidez y eficiencia que una clase convencional.



El títere no es un simple entretenimiento, es un valioso recurso pedagógico relacionado con las diversas manifestaciones artísticas como el dibujo, la pintura, el modelado, la poesía, la música. Para el niño, es un estimulante de la imaginación al máximo de sus posibilidades, además de ser puerta directa de entrada a todas las demás ramas del arte.

Es en la imaginación donde cobran vida las figuras, siendo la acción física de muñecos u objetos, un soporte sensorial para permitir la comunicación en el plano de lo emotivo-subjetivo. En el momento en que esto ocurre, en la subjetividad, el títere se hace creíble para todos los oficiantes del rito, animadores y espectadores, naciendo en los dominios de la esencia humana donde todo se hace posible.²⁶

Las familias y las docentes acogieron esta propuesta formativa con gran expectativa, motivada en parte por la existencia de “DENI” títere bocón de gran pregnancia en el ambiente de los niños, niñas y sus familias en procesos de abordaje de los derechos de la niñez y la adolescencia, en parte por la novedosa posibilidad de contar con un teatrino, títeres, material bibliográfico y literario para elaborar guiones y representar sus propias obras, y finalmente, por las oportunidades que promueve este recurso en los procesos de aprendizaje y reflexión sobre temáticas específicas o problemáticas de la realidad local.

Adicionalmente, los padres, madres y docentes aprendieron a fabricar títeres de guante con técnicas profesionales para que en el futuro puedan hacer nuevos personajes y reparar los que recibirían. Por último, se programaron una serie de sesiones de ensayos, prácticas y presentación de obras.

Los contenidos tratados en el taller de artes escénicas y fábrica de personajes fueron:

- Introducción y presentación de objetivos
- Historia del arte de los títeres
- Breve introducción sobre el tema del teatro de títeres y su utilización como instrumento pedagógico.
- Presentación de la maleta teatrino que se quedara en la escuela.
- Técnicas básicas de manipulación e interpretación de títeres de guante.
- Técnicas básicas de manejo de la voz.
- Desplazamiento (trazo escénico).
- Identificación de las partes del teatrino (escena, bocaescena, bambalinas, piernas) para el armado y desarmado de un teatro de títeres.
- Confección del cuerpo de los títeres.
- Elaboración de rasgos y personalidad del títere (moldeado)
- Pintura, sombreado y expresión de rostros.
- Confección de pelo y accesorios.
- Creación de los moldes para vestuario.

4- Mural de arte

Los murales son materiales gráficos que representan un sistema de comunicación impreso hecho para decir algo que se entienda a primera vista. Muestran la información más importante de un tema concreto y pueden representar un esquema visualmente atractivo de los contenidos trabajados en los cursos (Bravo, 2003; Bernal, 2010).

Su potencial didáctico los hace muy útiles en todas las áreas, pero especialmente en el área de los Derechos Humanos, ya que pueden entenderse como “ventanas a la realidad que hay ahí fuera”.

Realizar un mural es un proceso complejo que implica sintetizar, organizar, analizar y presentar de forma concisa y amena una información que debe ser comprendida por la persona que la ve. Por ello, varios autores como Bravo (2003), Utrera (2008) o Bernal (2010) han puesto de manifiesto las ventajas de la elaboración y uso de murales en un contexto didáctico y de aprendizaje. Entre ellas destacan que estructuran y facilitan el estudio de los temas, permitiendo ordenar las ideas, ayudando a reforzar los conceptos más importantes y consolidando conocimientos adquiridos antes y durante la elaboración de los murales. Además, sirven para evaluar y recordar los contenidos trabajados, atendiendo a la diversidad, porque cada alumno trabaja en función de sus posibilidades.

.....

26 “Títeres una propuesta pedagógica”. <http://titerespelectiva.blogspot.com.ar/2012/11/introduccion.html>. 2012.

También potencian la participación de las personas en su propio aprendizaje, a través de una metodología activa, combinando el trabajo grupal y la cooperación con la competencia positiva.

Por otro lado, no hay que olvidar que son un recurso barato y accesible en el entorno escolar, de fácil manipulación y confección, que permite desarrollar la creatividad, a través de distintas técnicas plásticas (dibujo, pintura, recortado, pegado, picado, collage) y materiales. Es por eso que se consideró que era una de las estrategias que permitirían posteriormente poder replicarlas con facilidad.



Hay que destacar la función de los murales en los espacios comunes del centro educativo, ya que son un elemento motivador para los niños y niñas de diferentes años. En una sesión se valoraron las propuestas para mural elegidas por el facilitador por parte de los asistentes agregando color a copias del mismo.

Se eligió la propuesta ganadora y se definió el espacio en el que se llevaría a cabo el mural de arte urbano.

Las etapas de la creación del mural colectivo fueron las siguientes:

- Segmentación de áreas para trabajo de creación colectiva de mural urbano.
- Bocetaje sobre superficies exteriores (trazado).
- Técnicas para escalar dibujos.
- Técnicas para “fondear” el color.
- Aplicación de técnicas para agregar degradados claroscuros en color al mural.

Los padres, madres y maestros en conjunto trabajaron en los colores de fondo de la pintura a brocha del mural, que estaba previamente trazada y segmentada por el facilitador con gris. El facilitador supervisó diversos aspectos de mezcla de color y dinámica de trabajo. Se lograron formar equipos que trabajaron en orden las diversas secciones del mural.

A partir de la evaluación de los cursos realizados con los y las docentes, se edificó la convicción colectiva de la reflexión sobre el arte, la cultura y los derechos humanos constituye un puente directo para reunir, sin mediaciones, a toda la comunidad de aprendizaje, fortalece y crea comunidad.

Aun sin conocerse, padres, madres y docentes compartieron espacios artísticos de producción común. La potencia de una cultura expresada en un lenguaje común, aunque sea transitoria y en algo que parece tan pequeño como un títere o un mural, es una forma muy directa de construir las condiciones para que el hecho pedagógico se haga posible, ya que su punto de radicación no es sólo la necesidad curricular de conocer ciertos contenidos, sino que está afincado en el interés individual. Y este interés individual, puesto en el aula, se hace colectivo, proyecto compartido.

c- Actividades de EDH y AAEE para la prevención de la violencia y la discriminación dirigidas a familias, integrantes de organizaciones sociales, líderes/as comunitarios/as, niños y niñas de 3-8 años (POA- 3.1)

Como queda en evidencia en la descripción del proceso, el Proyecto en Ciudad Juárez, México tuvo la particularidad de desarrollar las actividades de formación en forma descentralizada, las que fueron llevadas a cabo dentro de cada una de las unidades educativas escogidas. Este atributo, constituye adicionalmente, por esta misma condición, un proceso de intervención simultáneo al proceso de formación en tanto generó cambios en cada uno de los actores, en las relaciones existentes entre ellos y en el funcionamiento de las organizaciones educativas en forma paralela al aprendizaje de los saberes y habilidades específicas.

Es notable como el arte y la cultura tienen, de este modo, una ventaja adicional respecto de otras disciplinas o metodologías pedagógicas: en ellas es posible ligar la conducta o capacidad esperada con el placer que brindan el gusto por una obra o el reconocimiento que da el pertenecer a una determinada escuela.

Por otra parte, el arte supone una libertad de elección en tanto está vinculada a la diversión o al disfrute de una obra, y en esta elección van a estar presentes aquellos rasgos más íntimos de una persona o de un grupo social. En nuestra época, dominada por la comunicación y el consumo, cuando muchos de los valores modernos están cuestionados, el arte o la cultura popular son, para algunos sectores sociales, dispositivos eficaces para la cons-



trucción de la identidad personal y colectiva. Entonces, ya no se trata de la contemplación estética o de ser poseedor de una cultura general. El conocimiento del arte, de la cultura y de los derechos humanos supone una vía de acceso para comprender e intervenir en las prácticas sociales de diferentes actores, sean estos niños, niñas o adultos.²⁷

El proyecto no se planteó pregonar situaciones o modelos sociales ideales de difícil alcance en realidades latinoamericanas, ni explicar el cómo vivir, que pensar o cómo actuar, por el contrario, en un contexto donde abundan las desventajas, las insuficiencias y la violencia, sencillamente se propuso promover el desarrollo de nuevos saberes y capacidades en los y las participantes, para que cuenten con mayores herramientas de gestión y autonomía para aspirar en forma creciente al efectivo ejercicio pleno de la ciudadanía.

Estas intenciones comenzaron a concretarse exitosamente en cada centro educativo donde se implementó el Proyecto con la puesta en escena de obras de títeres y murales, productos artísticos que supieron amalgamar la promoción de los derechos humanos y la implicación ciudadana en procesos colectivos de educación popular. Estos productos culturales fueron producidos en forma integral por docentes y familias capacitadas. En cada caso, se contó con el asesoramiento, seguimiento y apoyo técnico específico de los consultores del proyecto.

La educación supone vínculo, comunicación y aprendizajes en un proceso de transformaciones de la realidad, y transformaciones intersubjetivas. Enrique Pichón Riviere señala que las personas tienen un proyecto de vida saludable si pueden aprehender la realidad con el objeto de transformarla en la dirección de mejorar sus condiciones concretas de existencia, en el mismo proceso también el sujeto se transforma, desarrollando nuevas habilidades, aptitudes y competencias. El arte, la cultura y los derechos humanos constituyen un catalizador muy potente para generar lazo social, procesos inclusivos y personalizados de enseñanza-aprendizaje en pos de sociedades más equitativas, igualitarias y justas.

.....

27 Ministerio de Educación de la Nación. "Arte, cultura y derechos humanos". Buenos Aires, 2011.

6. Estudios temáticos

Este grupo de estudios fue realizado en diferentes momentos del proceso de implementación del Proyecto “Primera Infancia: Arte, Derechos Humanos y Convivencia Ciudadana” a los efectos de asistir el desarrollo de las distintas acciones que estaban programadas.

El estudio sobre “Necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación” se realizó en el año 2016 entre la primera y la segunda cohorte del proceso de formación en AAEE y EDH, su objetivo fue el de contribuir a la “Formación del cuerpo docente y demás integrantes de la “comunidad de aprendizaje” (madres, padres, integrantes de organizaciones sociales, jóvenes, etc.) para el desarrollo de la educación en derechos humanos” (POA-R1) mediante la identificación de situaciones problemáticas de violencia y discriminación, y de las necesidades de capacitación concomitantes con el objeto de revisar y reorientar la oferta formativa del Proyecto.

Los estudios “Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad” (POA-P4.1) y “Recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la EDH en los proyectos educativos institucionales” (POA-R4.2) se realizaron durante el año en curso, con el propósito de “Fortalecer las competencias docentes para incrementar la dimensión artística de los proyectos educativos institucionales (PEI) a los efectos de contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas propiciando la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad” (POA-R4). Los insumos que recogieron estas indagaciones se encuentran vigentes y activas para la definición y adecuación de las acciones que se desarrollen en la continuidad de la experiencia.

6.1 Estudio sobre necesidades de aprendizaje y estrategias de capacitación para disminuir la violencia y la discriminación (2.1)

Durante los meses de abril y mayo de 2016 se realizó un relevamiento motivado por la exigencia de sistematizar las necesidades de capacitación de los y las integrantes de la comunidad de aprendizaje de las escuelas de Montevideo y Ciudad Juárez.

En el estudio se entrevistaron a 70 docentes mediante la aplicación de un cuestionario administrado por el equipo técnico del proyecto. La encuesta buscó coleccionar información de uno de los actores más relevantes del proceso educativo. Asimismo, se realizaron seis entrevistas en profundidad con el objeto de complementar la información construida con el instrumento encuesta.

En las escuelas piloto las encuestas y entrevistas fueron tomadas en oportunidad de realizarse las reuniones de sala que las instituciones educativas tienen programadas y desarrollan en forma regular. Las docentes²⁸ completaron la información solicitada de muy buen modo sin que deba dejarse de tomar en cuenta que el relevamiento se desarrolló al final de la jornada de trabajo y bajo la posible influencia de preocupaciones recientes relacionadas con las tareas cotidianas de la función que desempeñan.



A continuación, compartimos algunas de las respuestas más relevantes del colectivo docente entrevistado:

1. Ante el interrogante *¿Cómo son, a su criterio, las relaciones de los niños y niñas entre sí?* Las entrevistadas consideran en un 59,3 % que las relaciones de los niños y las niñas entre sí es mala, muy mala y regular.
2. Ante la sugerencia, *señale la que Usted cree que es la principal causa de esa situación:* en primer lugar un 42,6 % de los respondientes sostienen que la génesis de la situación se sitúa en los conflictos que niños y niñas atraviesan en su hogar y en segundo lugar un 25,9 % opina que la causa está relacionada con la insuficiencia de herramientas que tienen niños y niñas para resolver sus conflictos, en tercer término un 13 % de las opiniones sitúan a la existencia de estereotipos culturales como la causa central.

.....

²⁸ Denominamos de este modo, y en forma genérica a todo el personal entrevistado, ya que más allá del desempeño concreto de diferentes funciones (maestra de sala, directivos, maestros especiales), a los efectos de esta indagación se prioriza la naturaleza pedagógica de los mismos.

3. La indagación sobre la frecuencia de presentación de situaciones de violencia física, violencia verbal, violencia sexual, discriminación y acoso entre pares ofrece las siguientes respuestas: En la cima de frecuencia de presentación de situaciones de violencia encontramos un 63 % de respuestas positivas para la violencia física, la que se presenta en forma muy frecuente, frecuente y regular, con una frecuencia de presentación similar, pero con un valor aún mayor 81,4 % encontramos a la violencia verbal, en este caso vale mencionar que la categoría No se presenta no obtuvo ninguna respuesta positiva en esta variable, es decir, este tipo de violencia siempre se presenta.

En contraposición a estos resultados encontramos la situación de la violencia sexual que según el 61,1 % de las docentes entrevistadas no se presenta o se presenta en forma poco frecuente 22,2 %.

La situación del acoso entre pares pareciera ubicarse en un punto intermedio entre ambos extremos, ya que no se presenta o se presenta en forma poco frecuente para el 51,9 % de las indagadas, y constituye un problema que se presenta en forma muy frecuente, frecuente o regular según la opinión del 38,9 % de las entrevistadas.

Por su parte la presentación de situaciones de discriminación ofrece resultados semejantes, para el 38,9 % de las entrevistadas se presenta en forma muy frecuente, frecuente o regular y para el 53,7 % se presenta en forma poco frecuente.

4. Ante la pregunta *¿Cuáles son los estereotipos culturales de discriminación que circulan entre los niños y las niñas en la sala?* obtenemos las siguientes respuestas: el 29,6 % de las entrevistadas opinan que los estereotipos culturales (fuente de discriminación) que más circulan entre los niños y las niñas son los relacionados con el color de piel, en segundo lugar, con el 22,2 % de opiniones encontramos los estereotipos de género y en tercer lugar, con un 20,4 % de adhesión hallamos los estereotipos de raza.

5. Vale mencionar que, ante la pregunta *¿Cuáles son las acciones que han desarrollado tendiente a la promoción de buena convivencia con las familias?* 21 docentes NO la responden.

6. Ante la pregunta: *¿Cuáles son las acciones que ha desarrollado tendientes a la promoción de la buena convivencia en cooperación con otras instituciones de la comunidad?* 39 entrevistadas NO responden el interrogante.

7. Ante la aseveración *“El docente se encuentra indefenso ante los problemas de violencia y discriminación”* Más de la mitad de las entrevistadas, el 55,5 % de ellas, opina estar de acuerdo o muy de acuerdo con la afirmación: el docente se encuentra indefenso ante los problemas de violencia y discriminación.

8. Asimismo, el 46,3 % de las entrevistadas dicen no tener herramientas para resolver las situaciones de conflicto que se producen con los niños y las niñas entre sí y el 66,7 % señala estar de acuerdo (31,5 %) o muy de acuerdo (35,2 %) con la afirmación: Los docentes, sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones, discriminación y violencia en las escuelas.

9. Ante la pregunta *¿Cuáles considera son los contenidos o metodologías vinculadas a la temática de convivencia en las que debería formarse?* El orden de aparición se vincula con el orden de prioridad y recurrencia asignada a la temática:

- Talleres de DDHH y convivencia.
- Artes escénicas porque favorecen el trabajo de lo vincular con los niños, la escucha atenta de la mirada del otro, la percepción de sus estados, el cuidado, el respeto
- Técnicas de mediación, resolución de conflictos
- Dinámicas que involucren a la familia.
- Qué nos den herramientas prácticas para trabajar con los niños y niñas.
- Bullying, discriminación.
- Sexualidad y género
- Ética- ciudadanía- Trabajo cooperativo, en equipo

Cabe mencionar que el informe de este estudio complementa, contextualiza y amplía la escueta información que se incluye en este documento.

6.2 Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad (4.1)

Este documento presenta el resultado del relevamiento realizado a las docentes. En el estudio se entrevistaron a 22 docentes mediante la aplicación de un cuestionario autoadministrado y la realización de un grupo focal con docentes.

Las encuestas fueron tomadas el día 2 de mayo en el Jardín 237 en oportunidad de realizarse la reunión de sala que la institución educativa tiene programada en forma regular y el día 3 de mayo del corriente año con las docentes que componen el grupo focal de indagación cualitativa que se reunió en la sede del CIDDAE (Centro de Información, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas) que depende del Teatro Solís de la Intendencia Municipal de Montevideo.

Al igual que en los estudios precedentes, las docentes²⁹ completaron la información solicitada de muy buen modo sin que deba dejarse de tomar en cuenta que el relevamiento se desarrolló al final de la jornada de trabajo y bajo la posible influencia de preocupaciones recientes relacionadas con las tareas cotidianas de la función que desempeñan.

En esta indagación procuramos auscultar y comprender la práctica docente en toda su complejidad, considerando el conjunto de sobre-determinaciones que esta posee. Si bien los docentes en sus aulas desarrollan sus tareas en soledad, de ninguna manera lo están completamente. El contexto social, la cultura, las determinaciones institucionales (normativas, currículos, procedimientos, supervisiones, etc.), la dinámica de la organización (propósitos, recursos y relaciones), las demandas de las familias, los emergentes que expresan los niños y niñas, etc. inciden en las decisiones que él o la docente toma³⁰.

Los datos extraídos del procesamiento de preguntas cerradas y de la sistematización de preguntas de carácter cualitativo pueden encontrarse en el informe específico que amplía y contextualiza la breve información que aquí se comparte.

Supuestos, creencias e hipótesis teóricas que orientan la acción

1. Ante la afirmación *La creatividad es innata* la mayoría de las docentes 77,1% señalan estar de acuerdo con la idea que sostiene que la creatividad es innata. Esta creencia, sin dudas, incide en el momento de pensar las estrategias pedagógicas y didácticas que se utilizarán en el aula para fomentar el desarrollo de la creatividad en los niños y niñas, especialmente de aquellos que por su trayectoria familiar o condición social no llegan tan estimulados o fortalecidos en este aspecto. Se parte entonces de un supuesto erróneo.

2. La mayoría de las docentes considera que son las materias artísticas las que ayudan a desarrollar la creatividad, esto aparece tanto en las entrevistas como en el grupo focal, sin embargo, se contradice con lo dicho por ellas mismas en otros momentos de que no sería una materia sino una forma de enseñanza y una actitud lo que permite su desarrollo. Este tipo de respuestas nos parece que dan cuenta de la posible existencia de respuestas cliché y estereotipos. A la vez, que desconocen lo importancia de aprovechar todas las oportunidades factibles en la vida escolar para promover el desarrollo de la creatividad.

3. Como sostiene Bernabéu (2009, p.68), "*el impulso creador nace de la relación entre lo que se sabe y lo que se ignora*". Por lo que las dudas y ensayos de los niños y niñas, en interacción con sus saberes y habilidades adquiridos, son las que pueden movilizar el progreso del aprendizaje escolar. Pero para que esto suceda, la docente debería poder modelar frente a los niños y niñas una actitud de exploración, abierta a lo impensado, sin temor ni evidencia del costo que implica el riesgo de equivocarse, pero como se observa en las respuestas obtenidas un 45,4% de las docentes reconoce poseer ese temor. Señalan que el sistema educativo valora el equívoco de otra manera, por lo cual en reiteradas ocasiones no pueden reconocerlo ni utilizarlo como ejemplo de peldaño posible y quizás necesario en el proceso creativo de enseñanza aprendizaje.

4. Un argumento que aparece en varias entrevistadas es que la expresión de las emociones encuentra los mismos factores condicionantes o las mismas dificultades tanto en los niños como en las niñas. Esta convicción pareciera poner en evidencia



.....

²⁹ Denominamos de este modo, y en forma genérica a todo el personal entrevistado, ya que más allá del desempeño concreto de diferentes funciones (maestra de sala, directivos, maestros especiales), a los efectos de esta indagación se prioriza la naturaleza pedagógica de los mismos.

³⁰ Proyecto "Primera Infancia: arte, derechos humanos y convivencia ciudadana". Documento "Informe Mapa Causal..." 2017. Montevideo, Uruguay.

cierta imposibilidad de las docentes para distinguir e integrar razonablemente en una estrategia pedagógica los conceptos de igualdad, equidad y diversidad.

5. Los aspectos favorecedores de la creatividad que las docentes identifican en las niñas y en los niños parecieran estar asociados a prejuicios y estereotipos culturales que, por supuesto, no son conscientes pero que de igual manera operan en las prácticas áulicas.

Dinamismos de los centros educativos e incidencia de las normativas institucionales que afectan la promoción de la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad

6. En el grupo focal, contrariamente a lo enunciado en las respuestas de las encuestas, las docentes aseguran que el grado de libertad y la capacidad para incidir en los métodos didácticos, en el PA de actividades y en el proyecto institucional del centro educativo tienen importantes limitaciones, de hecho, lo plantean como una dificultad de peso. En reiteradas ocasiones han manifestado que los reglamentos estrictos, el funcionamiento de los espacios físicos, la enorme cantidad de niños y niñas que hay en el aula, el exceso de burocracia en el proceso de planificación (que demanda mucho tiempo en cuestiones administrativas) y la falta de materiales hace que no se puedan realizar las actividades programadas para el desarrollo de acciones creativas e innovadoras.

7. En el grupo focal, una de las causas limitantes que se identifican para el desarrollo de la creatividad es la existencia de currículas cerradas que poseen una gran cantidad de objetivos pedagógicos, lo que impide, en consecuencia, la exploración y expresión de diferentes puntos de vista por parte de niños y niñas. Las docentes insisten con la importancia de trabajar con los “emergentes” de los niños y niñas como una de las cuestiones claves para el desarrollo de la creatividad, pero al mismo tiempo plantean la imposibilidad de poder hacerlo.

8. Ante la pregunta *¿Usted cree que ha cambiado el grado de satisfacción personal en la tarea desde que inició su carrera hasta ahora? ¿Cómo ha cambiado? ¿Por qué ha cambiado?* Se obtienen respuestas que dan cuenta de la existencia de cierto malestar docente vinculado a los cambios acaecidos en la sociedad, las familias, los niños y las niñas que se reflejan a la vez en el funcionamiento de los centros educativos generando situaciones que no se encuentran en el universo de esperables para el desarrollo de la tarea docente o para los cuales no están preparadas. *Si, ha cambiado negativamente porque hay mayor estrés y mayores responsabilidades. La escuela no solo educa, sino también que debe contener es una opinión que expresan varias docentes.*

6.3 Documento “Recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la EDH en los proyectos educativos institucionales” (4.2)

El material que describimos se produjo en forma contigua a la aplicación del instrumento “*Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad*” (de naturaleza cualitativa, con formato de cuestionario, y aplicado en forma autoadministrada). En consecuencia, desde una perspectiva metodológica debemos subrayar, que el trayecto global de producción de información incluyó ambas instancias en forma complementaria: la identificación de las causas que promueven la persistencia de estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad, y la elaboración de recomendaciones pedagógicas para alimentar la dimensión artística y la educación en derechos humanos de los centros educativos.

En este estudio se realizaron entrevistas grupales y entrevistas individuales con equipos docentes y directivos de las denominadas escuelas piloto (Jardín de Infantes 237, Escuela Primaria 33 y Escuela Primaria 97). Asimismo, se efectuaron en la sede del CIDDAE (Centro de Información, Documentación y Difusión de la Artes Escénicas) los días 3 de mayo y 26 de julio de las 2017 dos reuniones con la metodología de grupo focal con docentes de diferentes escuelas que habían participado del proceso de formación en arte y derechos humanos dictado en el marco del proyecto.

Al igual que en los primeros estudios se recomienda leer el documento respectivo para tener un panorama más completo y contextualizado de los breves comentarios que se comparten a continuación.

Las recomendaciones pedagógicas formuladas por las docentes que participaron de los grupos tienen como objeto alimentar la dimensión artística y la EDH en los proyectos educativos institucionales. Las formuladas para mejorar el funcionamiento del sistema educativo, sus orientaciones y normativas fueron las siguientes:

1. Trabajar en parejas pedagógicas para mejorar la calidad educativa, un docente más, un auxiliar para todos los niveles de la educación, como sucede en ocasiones en la educación inicial.

2. Construir escuelas con espacios abiertos, con espacios verdes y aulas grandes, un diseño arquitectónico que tome en cuenta la dimensión humana
3. Aulas multigrado que promuevan la integración por niveles de aprendizaje más que por edad
4. Trabajar con formato de talleres integrando el saber académico, por ejemplo, lengua y matemática, con arte, actividades rurales, productivas, deportivas que generen la promoción de la expresividad y la comunicación de las emociones
5. Integrar a la escuela con otros actores sociales presentes en la comunidad, que estos actores ingresen y sean parte del hecho educativo.

Para mejorar la organización del centro educativo y el desempeño de la tarea docente sugieren:

1. Que en las escuelas haya personal estable
2. Que se reconozca con salario las horas docentes de sala en todas las escuelas para favorecer el intercambio de al menos tres horas docentes una vez por mes, lo que se denomina aula o escuelas A.PR.EN.D.E.R. Reconocer el pago de dos horas diarias para planificar el trabajo docente.
3. Recomendar la flexibilidad del diseño curricular en la aplicación del mismo. Permitir el ajuste y la adecuación de las currículas según las necesidades de los niños y niñas, de sus aprendizajes, con centro en las áreas de desarrollo en las cuales tengan mayor déficit.
4. Permitir una planificación a posteriori, a partir del hacer, con eje en el desarrollo del juego y la creatividad, favoreciendo que las áreas desarrollen sus contenidos a partir de la experiencia ya desarrollada.

Para aportar a mejorar la calidad del vínculo de los alumnos con las docentes sugieren:

1. Usar como herramienta la asamblea constante, para escuchar a los niños y niñas
2. Recuperar la dimensión corporal en el trabajo de enseñanza aprendizaje promoviendo el contacto físico en el juego.
3. Promover con los niños y niñas la inteligencia emocional (la discusión acerca de cómo llegan -emocionalmente hablando- a la escuela). Reconocer que las emociones son parte del ser humano, que están permitidas. Hay que desarrollar la empatía a partir del desarrollo de cuentos y la promoción de la pedagogía de la ternura
4. Desarrollar herramientas de mediación, para reflexionar sobre lo que ha sucedido en los conflictos que se presentan, promoviendo la expresividad y la afectividad

Sintetizando parcialmente las ideas elaboradas por las docentes podemos identificar algunas categorías construidas a lo largo de los encuentros realizados, ellas son:

- a- **Integración/inclusión** como sello de origen de cada escuela. Las docentes expresan de forma recurrente una historia de acogida de todos los niños y niñas haciendo lugar a las diferencias, priorizando los emergentes de la niñez.
- b. **La escuela que aloja** no solo a los niños y niñas sino también a las familias siendo muy significativo el modo de reconocerse en muchas escuelas desde la capacidad y la necesidad de alojar, dar lugar, mirar al otro y recibirlo.
- c. **La importancia de una comunicación fluida**, de un trabajo colectivo y sostenido en el tiempo. Esta concepción ha sido muy significativa para gran parte de los docentes de las escuelas que participaron del grupo como motor de las posibilidades de sostener un proyecto de educación en Derechos Humanos y artes escénicas.
- d- **Modos de vinculación con las familias y las organizaciones de la comunidad.** El trabajo con otros actores de la comunidad parece ser un pilar central para sostener un proyecto de promoción de la creatividad, expresión de las emociones y la afectividad.

7. Lecciones aprendidas. Buenas prácticas

Lecciones aprendidas

Este apartado intenta recuperar una serie de conclusiones, seguramente parciales, que se han obtenido a lo largo del proceso de sistematización de la experiencia. Algunas de ellas fueron esbozadas en el cuerpo del documento, otras sintetizan la apreciación del autor en torno a las variables que han tenido una incidencia considerable en la ejecución de las acciones. No pretende ser exhaustivo sino todo lo contrario, un punto de partida posible para la producción de nuevos saberes y el desarrollo de estrategias más exitosas.

En principio, definiremos que entendemos por lecciones aprendidas:

Las lecciones aprendidas reflejan el conocimiento obtenido a lo largo de una experiencia de trabajo en el proceso de sistematización. Cómo señalamos, la sistematización llevada a cabo aquí procuró analizar críticamente en forma participativa los procesos y resultados obtenidos, objetivando los factores y situaciones que pueden haber incidido favorable o negativamente en el desarrollo de la misma.

Las lecciones aprendidas se ofrecen como una conceptualización emergente del proceso de trabajo que pone en evidencia un conjunto de variables relevantes y relaciones de causa-efecto, situacionales en términos sociales, culturales, temporales y acotadas a un contexto específico.

Asimismo, sugieren cursos de acción prácticos para la transferencia del nuevo conocimiento a otros contextos de aplicación, ya sea para replicar la experiencia desarrollada o para alimentar la reflexión en torno a un campo problemático específico de saber (por ejemplo, prevención de la violencia y la discriminación en la primera infancia).

A continuación, describiremos las lecciones aprendidas que hemos podido identificar hasta este momento:

1. Aún, reconociendo el limitado alcance de los estudios realizados en el marco del Proyecto, cuyos resultados y lecturas no pueden ser, de ninguna manera, generalizables fuera del contexto del Proyecto en el cual se ha implementado, nos ha llamado la atención que pese a las diferencias demográficas, sociales e histórico culturales existentes entre Ciudad Juárez y Montevideo, en los estudios “Mapa causal de situaciones, estereotipos y factores que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y la afectividad” y “Necesidades de capacitación de la comunidad de aprendizaje de las escuelas piloto para disminuir la violencia y la discriminación” no se observan diferencias sustanciales en los resultados obtenidos en cada país.

Para el rango de edad que se propone atender el Proyecto, pareciera que en ambos territorios las problemáticas socio culturales de la niñez, son similares, al igual que las problemáticas institucionales y organizacionales que afectan la práctica del personal docente, el clima escolar, las relaciones horizontales entre pares y la calidad del servicio educativo.

Los indicadores de verificación que observamos están referidos a las situaciones de discriminación y violencia que atraviesan los niños y niñas; las expectativas y demandas de formación docente; y las causas (situaciones, estereotipos y factores) que dificultan la creatividad, la expresión de las emociones y a la afectividad en el contexto educativo indagado.

Este dato alienta nuevas esperanzas dando validez al intento de procurar un marco teórico, un modelo pedagógico didáctico y un conjunto de herramientas prácticas comunes que puedan ser utilizadas en toda la región para la prevención de la violencia y la discriminación en la primera infancia.

2. En una iniciativa de esta naturaleza, que integra las disciplinas del arte y los derechos humanos, con igualdad de “derechos y responsabilidades” en relación al alcance de los objetivos buscados, es necesario alcanzar en la oferta de formación docente un buen equilibrio entre lo vivencial-sensible y lo cognitivo teórico, entre la disciplina del arte escénico y la educación en derechos humanos.

Las docentes de Montevideo, Uruguay vivenciaron con mucho placer la oferta formativa, incorporaron nuevas herramientas metodológicas vinculadas al arte, se indagaron y redescubrieron personalmente potenciando y desarrollando nuevas habilidades y aptitudes personales. También señalaron la necesidad de dotar de más sustento teórico las actividades desarrolladas, al igual que contar con mayor contenido de EDH y metodologías de resolución de conflictos. Quizás se deba profundizar en este sentido la transmisión de herramientas prácticas para operar sobre una problemática tan compleja como la de la prevención de la violencia y la discriminación en primera infancia.

En la experiencia mexicana estas tensiones parecieran no haberse presentado, quizás, el modo diferente de formular y organizar la estructura de contenidos mínimos colaborará para percibir con más claridad el aporte singular de cada disciplina y las posibilidades de conjunción que presentan, manteniendo la identidad de cada materia, a la vez que las áreas de posible articulación.

3. Cómo se ha visto, en Uruguay ha existido una gran heterogeneidad de posibilidades en torno al aprovechamiento del proceso de formación en AAEE y EDH a través de la aplicación de los nuevos conocimientos y habilidades en acciones concretas que intenten intervenir en procesos de prevención de la violencia y la discriminación en el contexto de los centros educativos de los que se forma parte. Si bien, todas las docentes que procedieron de las “escuelas piloto” (propuestas por las inspecciones zonales para el desarrollo efectivo de las actividades de prevención) se comprometieron efectivamente con el proceso de aplicación de lo aprendido no en todos los casos este curso de acción pudo ser llevado a cabo cabalmente. Distintas razones incidieron para que ello suceda, algunas de las que hasta la fecha alcanzamos a percibir se relacionan con:

- la falta de apoyo de la conducción del centro educativo que vivía como una imposición externa la propuesta del Proyecto,
- diferencias de criterios y protagonismo en las acciones educativas desarrolladas por diferentes equipos docentes, por ejemplo, entre el equipo talleres artísticos y el de maestras de grado,
- la dinámica del centro educativo no se mostró permeable al desarrollo de innovaciones, asumiendo una posición refractaria a la adecuación de los contenidos curriculares y del plan anual de actividades en función de los emergentes sociales que los niños y niñas pusieron en evidencia,
- la falta de consentimiento horizontal en los equipos docentes que no vivían como una oportunidad de desarrollo propio o de la institución el aporte realizado por el Proyecto, un directivo o una colega,
- el cansancio y malestar evidenciado en los integrantes de los equipos docentes que manifestaron no tener espacio mental ni temporal para incorporar novedades a su tarea habitual,
- la migración de docentes y personal directivo ha alterado las condiciones inicialmente proyectadas para la implementación del Proyecto, lo que afectó la existencia de personal capacitado en las “escuelas piloto” o el mínimo apoyo institucional requerido para que ello sea posible.

Según las docentes entrevistadas la falta de apoyo institucional produjo que las acciones de prevención se realizaran en forma aislada sin lograr el cambio buscado en el funcionamiento del centro, reduciéndose esta posibilidad al ámbito de la sala donde las docentes del Proyecto dieron clases en forma regular, y estando esta posibilidad mayormente sujeta a la voluntad, capacidad y predisposición para innovar en soledad de las docentes que participaron en el proceso de formación de AAEE y DDHH.

Esta situación hace pensar que los cambios propuestos para el nuevo proceso de selección de los centros educativos piloto son necesarios y adecuados:

- que la dirección del centro conozca y apoye la implementación del Proyecto,
- que la mayoría de las y los docentes involucrados en el proceso de formación tengan una designación estable en las escuelas,
- que participen del proceso de formación al menos tres docentes por centro educativo, y
- que las mismas lleven a cabo sus tareas diarias con la franja etaria de 3 a 8 años.

De este modo se intentará: morigerar el dinamismo existente en la movilidad de docentes y directivos del sistema educativo; establecer una sólida alianza con el personal directivo del centro; equilibrar las tensiones internas del personal docente; y contribuir a la sustentabilidad de la formación realizada afianzando la posibilidad de implementación efectiva de proyectos de prevención de violencia y discriminación.

4. En México, el Proyecto tuvo la particularidad de desarrollar las actividades de formación en forma descentralizada, las que fueron llevadas a cabo dentro de cada una de las unidades educativas escogidas. Este atributo, parece constituir adicionalmente, por esta misma condición, un proceso de intervención simultáneo al proceso de formación en tanto se observa que generó cambios en cada uno de los actores, en las relaciones existentes entre ellos y en el funcionamiento de las organizaciones educativas en forma paralela al aprendizaje de los saberes y habilidades específicas. Quizás este diferente punto de partida, que incluye desde un inicio a las docentes, las familias, los niños y las niñas de la comunidad educativa haya allanado el proceso de implementación de las acciones de prevención.

A partir de la evaluación de los cursos realizados con los y las docentes, se edificó la convicción colectiva de que la reflexión sobre el arte, la cultura y los derechos humanos configura un puente directo para reunir, sin mediaciones, a toda la comunidad de aprendizaje, fortaleciendo y creando comunidad.

Aun sin conocerse, padres, madres y docentes compartieron espacios artísticos de producción común. La potencia de una cultura expresada en un lenguaje común, aunque sea transitoria y en algo que parece tan pequeño como un títere o un mural, es una forma muy directa de construir las condiciones para que el hecho pedagógico se haga posible, ya que su punto de radicación no es sólo la necesidad curricular de conocer ciertos contenidos, sino que está afincado en el interés individual. Y este interés individual, puesto en el aula, se hace colectivo, proyecto compartido.

Buenas prácticas

Tomaremos la definición de buena práctica de la web de la Comunidad de Prácticas de Atención Primaria de la Salud de Chile, por lo cual sugerimos adecuar la aplicabilidad del término a nuestro campo específico de intervención, el de la educación. Esta definición nos parece atractiva por la precisión de sus afirmaciones y la desagregación de variables que toma en cuenta. Ante la pregunta ¿Qué es una buena práctica? Se responden:

Una Buena Práctica es una experiencia o intervención que se ha implementado con resultados positivos, siendo eficaz y útil en un contexto concreto, contribuyendo al afrontamiento, regulación, mejora o solución de problemas y/o dificultades que se presenten en el trabajo diario de las personas en los ámbitos clínicos, de la gestión, satisfacción usuaria u otros, experiencia que pueden servir de modelo para otras organizaciones. Una buena práctica cumple con algunas características como:

- *Presenta un resultado valioso para el usuario*
- *Es sencilla y simple.*
- *Emerge como respuesta a una situación que es necesario modificar o mejorar.*
- *Es pertinente y adecuada al contexto local en donde se implementa*
- *Es sostenible en el tiempo (puede mantenerse y producir efectos duraderos)*
- *Fomenta la replicación de la experiencia en una situación distinta, pero con condiciones similares*
- *Es innovadora (entendiendo que la innovación no sólo implica una nueva acción, sino que puede ser un modo diferente y creativo de realizar prácticas tradicionales o de reorganizarlas).*
- *Considera elementos de evaluación de resultados, retroalimentación de las acciones y reorganización de ellas a partir de lo aprendido.*
- *Su difusión recoge y valora el trabajo, los saberes y las acciones que realizan las personas en su trabajo cotidiano, permitiendo generar conocimiento válido empíricamente, transferible y útil.³¹*

A continuación, se enunciarán las buenas prácticas que se han podido identificar hasta este momento:

1. El Proyecto buscó generar un “modelo” pedagógico que integrara eficazmente el arte y los derechos humanos, a través de la definición de un conjunto de contenidos mínimos aglutinados en la Malla Curricular y, una “hoja de ruta” didáctica apta para el desarrollo de acciones directas de prevención dirigidas a niños, niñas o adultos, o para el desarrollo de talleres en un hipotético proceso de formación de formadores, denominada Guía Metodológica. Si bien, todavía es prematuro mensurar la eficacia real de estos materiales, en este corto lapso hemos podido observar, a través de las acciones de prevención desarrolladas, la potencialidad que estas herramientas poseen, constituyéndose en un material de referencia permanente y necesario para los usuarios que han tenido contacto con el mismo.

2. Desde el Proyecto se consideró que para la generación de avances hacia una transformación pedagógica efectiva fuese la comunidad educativa la principal responsable en la tarea de diseñar y poner en práctica las acciones que integren los DDHH y las artes escénicas en cada dentro educativo; asimismo se decidió que fuesen los equipos formados quienes aportaran los insumos y construyeran los instrumentos de trabajo necesarios para ello. De este modo, la única condición que se estableció para el desarrollo de las acciones fue que reflejaran lo aprendido en el marco del proceso de formación. Los destinatarios de las iniciativas que se desarrollaran podrían ser diferentes en cada caso (familias, niños y niñas, colegas, organizaciones territoriales, etc.), al igual que la problemática que abordaran o la extensión temporal de las actividades.

La participación democrática, la libertad para decidir, la puesta en valor de los saberes previos y la inclusión de lo que los niños y las niñas traen como emergente social se constituyeron en principios que motivaron el desarrollo exitoso de la experiencia. El arte tiene como condición la libertad creadora y la ausencia de cualquier determinación que no sea la del propio deseo. Con el fin de potenciar las capacidades artísticas de los grupos de niños y niñas, los padres junto a los docentes discutieron e identificaron cuáles eran sus preferencias estéticas y culturales. Es decir, es indispensable partir de aquello que las familias, los niños y niñas traen, de sus intereses y conocimientos.

3. Un diagnóstico profundo y acertado en el momento inaugural de las actividades de prevención permite visualizar la situación real de los centros educativos y desde ahí, orientar mejor las acciones, a ello también contribuye la participación activa de los diferentes actores de la comunidad educativa y la planificación minuciosa de toda la actividad proyectada, ya que favorece la ejecución e implementación de modo efectivo y, sobre todo, la evaluación y el logro de resultados esperados.

En Uruguay, en el comienzo del proceso de aplicación de lo aprendido para el desarrollo de iniciativas de prevención de violencia y discriminación, la aplicación del método PROBES (Problemas, Objetivos y Estrategias) fue un gran acierto. Permitió abordar el análisis situacional, la aproximación a la situación objetivo y la formulación de estrategias además de favorecer la sistematización de la reflexión

.....

31 <http://buenaspracticassaps.cl/que-es-una-buena-practica/>

sobre las causas de los problemas existentes, superando la tentación de adelantar soluciones (por la familiaridad se tiene con el problema) antes de considerar el conjunto de descriptores causales que lo generan. *“Existe una tendencia a creer que se conocen previamente las soluciones y acomodar la explicación del problema a las soluciones preconcebidas. Existe también una tendencia en cada actor a creer que su solución y su explicación es la correcta. Estos vicios de irreflexión son opuestos a la planificación como proceso creativo y penetrante.”* (Matus, 1987).

4. En México, en el proceso de formación de EDH mediante la utilización de un marco normativo que contemple la historia de los derechos humanos como la historia de los esfuerzos que se han hecho para definir la dignidad y valor básicos del ser humano y sus derechos más fundamentales, la lucha por los derechos civiles y políticos, las campañas en pro de la abolición de la esclavitud, la lucha por la justicia económica y social, el avance que supuso la Declaración Universal de Derechos Humanos y los dos Pactos subsiguientes, así como todas las convenciones y declaraciones que los siguieron, en especial la Convención sobre los Derechos del Niño, ha sido fundamental. Al igual que la instrumentación metodológica para el abordaje de la teoría mediante un trabajo de 4 pasos que permitió dar encarnadura concreta y real a la apropiación de los saberes:

- Ver: Una percepción de la realidad o abordar alguna situación concreta
- Juzgar: confrontar esa situación con nuestros entornos
- Actuar: Llegar a algún compromiso concreto para llevarlo a la práctica
- Evaluar: Valorar si logramos los objetivos, si entendimos bien contenido, si fue adecuada la metodología y creamos un buen ambiente durante la vivencia de este tema.

El curso impartido ofreció importantes resultados en términos de construcción y adquisición de nuevos conocimientos, pero sobre todo en relación con el desarrollo de capacidades prácticas que permitieron incrementar la capacidad crítica de los destinatarios para leer, interpretar y operar sobre la realidad desde una perspectiva de derechos.

El curso de formación ha permitido desarrollar habilidades y fortalecer aptitudes y actitudes útiles para la promoción, protección y exigibilidad de derechos. Los y las participantes demostraron agradecimiento por la posibilidad de incorporar nuevos saberes y desarrollar nuevas herramientas, sintiéndose más empoderados para promover una mejor calidad de vida en su comunidad.

8. Bibliografía

- Bardisa, T (1993). Resistencias al ejercicio de la dirección escolar. Seminario sobre Dirección de Centros Escolares. Consejo Escolar del Estado, Madrid, pp. 125-141.
- Bernabeu, N., Goldstein, A. (2009). Creatividad y aprendizaje. El juego como herramienta pedagógica. NARCEA. Madrid
- Bernstein, B (1994). La estructura del discurso pedagógico Madrid. Morata
- (1998). Pedagogía, control simbólico e identidad. Madrid. Morata.
- Casal, C y Céspedes I (1998). ¡Hagan Juego! Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español, Edinirmen, Madrid.
- De Bono, E. (1999). El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas. México. Editorial Paidós Plural.
- De Bono, Edward (1998) "MENSAJE DE EDWARD DE BONO del 2 de noviembre de 1998...una colección de ejemplos brillantes de creatividad, no hace una creatividad total"
- De la Torre, S. (1999). Creatividad y formación. México. Editorial Trillas.
- Esteve, J.M. (1987) El malestar docente. Barcelona. Laia.
- (1995) Los profesores ante el cambio social. Madrid. Narcea.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). What's worth fighting for in your school? Nueva York: Teachers College Press. Toronto: Ontario Public School Teachers Federation . Ed. española: ¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar. Sevilla: Publicaciones M.C.E.P., 1997. También publicado como La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar. México: Amorrrortu/Secretaría de Educación Pública de México, 1999].
- Goutard (1992) La raíz de la creatividad en Educación Infantil
- Guilford, J. P. et al. Compilador: Strom, R. D. (1983). Creatividad y Educación. España. Ediciones Paidós
- Iglesias L (2010). Conferencia del Congreso Nacional de Educación del Bicentenario
- Muñoz, i. (1994), El pensamiento creativo. Desarrollo del programa "Xenius", Barcelona, Octaedro.
- Pérez-Samaniego, V. (2001). Referentes e indicadores subjetivos: un intento de delimitar el valor educativo del acondicionamiento físico. Tándem, 2, 74-89.
- Robinson K (2015) Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education. Editor with Lou Aronica.
- SIRVENT, M (1984). ¿Qué está pasando con la educación? Nueva Tierra, año 6, n. 8, ago., p. 5-10
- Zapata, O. A. (1989). El aprendizaje por el juego en la escuela primaria. México: Pax México.
- Vygotsky, Lev S (1978), Pensamiento y lenguaje, Madrid. Paidós.

9. Notas de prensa

- http://diario.mx/Local/2016-02-25_42c0cc42/con-teatro-y-titeres-ensenaran-derechos-humanos-en-kinder/
- <http://www.cedhchihuahua.org.mx/portal/2015/08/26/realiza-cedh-proyecto-binacional-sobre-arte-infancia-y-derechos-humanos/1257>
- <http://www.lr21.com.uy/cultura/1266561-lanzan-proyecto-primera-infancia-arte-derechos-humanos-convivencia-ciudadana>
- <http://www.auci.gub.uy/auci/noticias/843-se-presento-el-proyecto-primera-infancia-arte-derechos-humanos-y-convivencia-ciudadana.html>
- <http://laopcion.com.mx/noticia/126504>
- <http://www.asimplevista.com.mx/component/content/article/8-noticias-principales/817-realiza-cedh-proyecto-binacional-sobre-arte-infancia-y-derechos-humanos-en-cd-juarez>
- <http://www.elfronterizo.com.mx/noticias/realiza-cedh-proyecto-binacional-sobre-arte-infancia-y-derechos-humanos/>
- <http://www.omnia.com.mx/noticias/realiza-cedh-proyecto-binacional-sobre-arte-infancia-y-derechos-humanos/>
- <http://amexcid.gob.mx/index.php/en/press/press-releases/2356-mexico-y-uruguay-lanzan-el-proyecto-primera-infancia-arte-derechos-humanos-y-convivencia-ciudadana>
- <http://www.fundacionalas.org/es/desarrollan-programa-binacional-para-la-primera-infancia/>
- <http://dhnoticiasweb.blogspot.mx/2016/02/reafirma-uruguay-compromiso-con-lacedh.html>
- http://www.infotecnia.mx/enews/nl_img.php?l=2e2e2f652d6e6577732f7265636f72746573

10. Anexo I

Taller 1 con la familia de los niños y niñas

Este taller se realizó el día 10 de noviembre de 2016

Objetivos

- Brindar un espacio de participación y disfrute.
- Promover el encuentro, el intercambio y el juego entre familias y docentes.
- Sensibilizar y facilitar el proceso de creación en conjunto

Actividad inicial

La idea principal sería realizar una bienvenida a las familias, presentar el proyecto y la intención de la convocatoria (que pueda ser un espacio de disfrute, encuentro, juego, creación, de construcción conjunta).

Esta presentación sería en base a un juego de ronda donde cada uno de los participantes deba decir su nombre y dos características personales que comiencen con la misma letra.

Actividad de caldeamiento

La segunda actividad propuesta sería un caldeamiento para poder ir entrando en confianza. La propuesta fue moverse por todo el espacio para que pudieran conectarse con el lugar que alberga a los hijos e hijas cada día. Finalmente, se propone que frente al ruido de las palmas digan su nombre gritando, que se lo digan a otro, para de esta manera logra aflojar todo el cuerpo.

La sugerencia una vez que se repiten estas acciones fue encontrarse con otro padre o madre y armar duplas para la actividad siguiente.

Desarrollo del taller

Primer momento

Se realizaron algunos juegos durante aproximadamente veinte minutos. Los sugeridos fueron:



1- Enfrentarse, mirarse, sostener esa mirada como si un hilo las estuviera uniendo, moverse por el salón, jugando entre todos y tratando de no perder el contacto visual con el compañero de la dupla.

2- Elegir a un integrante de la dupla para que guíe y a otro para que acompañe. La persona que va a guiar levantará y extenderá su brazo y colocará la palma de su mano a noventa grados respecto del antebrazo, el otro deberá mirar la palma de la mano del compañero conservando una distancia de 10 cm que deberá mantenerse durante todo el ejercicio. El hipnotizador moverá primero la mano y luego se irá desplazando por todo el salón, buscando diferentes niveles y velocidades. Luego la propuesta es cambiar de roles.

3- Una vez finalizado se cambiarían las duplas y se elegiría un nuevo compañero. Uno de los integrantes de las parejas cerraría los ojos, confiando en el otro, y se dejaría conducir por la audición de la señal sonora que previamente acordaron con su compañero o compañera.

Una vez que se vaya ganando en confianza, se propondría jugar con la distancia y los niveles.

Segundo momento

En función de la cantidad de gente se armarían diferentes grupos.

La idea sería representar alguna situación cortita sin hablar

Las propuestas serían:

- Ir al supermercado con tus hijos
- Tomarse un ómnibus, a la hora pico, con un pequeño en brazos.
- Un recreo en el patio del jardín

Se les dará diez minutos para preparar la acción.

Una vez pasado el tiempo se presentan las propuestas

Al finalizar se comparte la vivencia y se empieza a planificar lo que puede llegar a realizar en la actividad dirigida a los niños y niñas.

Taller 2 con la familia de los niños y niñas

Este taller se realizó el día 17 de noviembre de 2016

Objetivos

- Promover un espacio de participación, disfrute e intercambio
- Comenzar a preparar la propuesta para el festival



Actividad de caldeamiento

La propuesta fue realizar primero una dinámica de presentación con nombres por si concurrieran madres o padres nuevos. Como sugerencia se propone caminar por el espacio, uno dice su nombre a modo de “stop” y todos se detienen. Retoman la marcha cuando otro dice su nombre. Así hasta que todos hayan dicho su nombre.

Primer momento

Una vez finalizado el caldeamiento se presentarían las obras de teatro para niños y niñas seleccionadas por las docentes a fin de intercambiar ideas y propuestas.

Se armarían grupos de trabajo en función de lo que requiera la obra (actores, escenografía, música, etc.).

Segundo momento

Se realizaría una evaluación de lo realizado y la previsión de lo que se debiera realizar para presentar en el festival la obra en el festival.

Taller 3 con la familia de los niños y niñas

Este taller se realizó el día 24 de noviembre de 2016

Objetivos

- Acompañar a las familias en el armado de lo que van a presentar

Primer momento

Los grupos definirían las canciones que van a realizar.

Los talleres con los padres tuvieron muy buena concurrencia sin embargo lo destacable del trabajo es que fueron ellos los que decidieron que no iban a hacer una obra de teatro sino a interpretar las canciones que sus hijos cantaban, disfrazándose y armando la escenografía que ambientara la canción.

Las canciones seleccionadas fueron:

Canción I

5 pececitos
5 pececitos vi
que bailaban bien el twist
vino un tiburón
fijo los miró
y a los pececitos asustó.
(van disminuyendo de a uno los peces hasta llegar a cero)
Ningún pecesito vi
que bailara bien el twist
vino un tiburón
a nadie encontró
y esta canción se terminó.

Canción II

Ahí viene el cocodrilo y el orangután
la pícara serpiente y el águila real
el conejo, el topo y un elefante loco
que le patina el coco y sabe andar en moto.
(se repite varias veces, suprimiendo de a uno a los animales y acompañando en su lugar, con gestos)

Los padres y madres programaron nuevos encuentros y si bien los docentes ofrecieron su colaboración y acompañaron el proceso, fueron ellos y ellas las que organizaron las reuniones siguientes y los grupos de trabajo según las capacidades de cada uno y los que les gustaba hacer. Un grupo hizo la escenografía, otros el vestuario y otros prepararon las diferentes canciones.

Los ensayos se extendieron en otras instancias y lograron entusiasmar a la mayoría de los padres y madres.

Festival de presentación

La realización del festival fue el domingo 27 de noviembre. En una primera instancia se realizaron juegos y entretenimientos para los niños y niñas. Para la segunda etapa estaba prevista la muestra del trabajo de los niños, así como de las actuaciones que habían preparado las familias para sus hijos e hijas, pero tuvo que ser suspendida por una tormenta intensa. Esta instancia de muestra artística y lúdica fue realizada el miércoles 7 de diciembre a las 18hs.

