

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
ESCUELA DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COMUNITARIA



**"Construcción de saberes a través de la educación intercultural por el arte en la
formación de padres y madres de una institución educativa, Pachacútec"**

Tesis para optar por el título de Magister en Psicología Comunitaria

Vania Dias de Castro

Asesora: Roxanna Morote Rios

Lima, 2016



En memoria a mi madre Celi, por su amor y cuidado.

Lima, 2016

Agradecimientos

A Ivo, mi gran amor y compañero. Tu inteligencia, generosidad y paciencia parecen no conocer límites. Sin ello jamás habiéramos logrado tanto en nuestras vidas.

A Vasco y Tomás, mis queridos hijos. Únicos en su modo de ser, aprender y enseñar. Compartir nuestras vidas es un regalo cada día.

A mi padre, Antonio, por su energía y disponibilidad en ayudarme. ¡Siempre!

A mis hermanas, por su amor y amistad: a Eli, por su experiencia y conocimientos compartidos sin reservas y cariñosamente; a Dê, por ayudarme a enfrentar los obstáculos en el camino con su ejemplo, tenacidad y buen humor.

A Micha, mi “gemela adoptiva”, categoría originalmente creada a partir de nuestro encuentro. Tu capacidad de escucha y afecto han dado el tono de nuestra convivencia.

A mis queridos colegas de la maestría, que siempre me han apoyado en nuestro proceso de aprendizaje, cada cual con su talento especial, para realizar los cambios que queremos ver en el Perú y en el mundo.

A la comunidad educativa participante de este estudio: padres, madres, docentes, niños y niñas que han compartido sus conocimientos, historias y deseos de luchar por una mejor educación para todos.

Al equipo facilitador del proyecto “Semillas que crecen en la arena”, en especial a Rocío Corcuera, Raúl Cárdenas, Elsa Vilcanina, Cristina Benitez, por compartir toda la riqueza de su saber y experiencia en arte, educación y cultura; y por sus talentos y amistad. Todos, sin excepción, me han mostrado en la práctica qué es la interculturalidad en todas sus dimensiones. Gracias por acogerme en el proyecto de manera tan abierta y amorosa.

A mi asesora, Roxanna Morote, por los conocimientos compartidos y la seguridad y tolerancia con que me ha acompañado en todos los momentos de la investigación.

A Elba Custodio, querida profesora y amiga, por su capacidad de trabajo y generosidad. Tu ayuda en momentos cruciales de mi trabajo tiene para mí inmenso valor.

A Victoria Cavero Huapaya, mi colega y revisora de textos, por su disponibilidad y dulzura para acompañarme en esta etapa final del trabajo.

A todos los profesores de la Maestría en Psicología Comunitaria; en especial, a Elí Malvaceda y a Diego Graña, quienes me han apoyado a lo largo de este proceso, con su disponibilidad, escucha informada y aportes.

Resumen

Para lograr una educación de calidad, es necesario que las familias y la comunidad tengan una participación activa en el proyecto educativo. Así, el proyecto “Semillas que crecen en la arena” fomenta la participación de las familias en la escuela, centrándose en el desarrollo integral de niños y niñas y desarrollando una comunidad de aprendizaje; todo ello a través de un enfoque de educación intercultural y por el arte. Esta investigación buscó comprender la metodología del proyecto y la experiencia de los padres y madres participantes, desde sus dimensiones subjetivas y sus relaciones comunitarias. La metodología fue cualitativa, orientada por los estudios etnográficos y se basó en la observación participante y entrevistas grupales. Los y las participantes fueron los padres, madres y docentes de una institución educativa en Pachacútec, Ventanilla y los profesionales del equipo facilitador del proyecto. Los resultados indican que la metodología del proyecto, basada en la educación intercultural por el arte, la reflexión y el diálogo, ofrece estrategias pertinentes y sensibles culturalmente para la transformación de la institución educativa e impulsa la participación de las familias en la educación. Asimismo, se encuentra que para que estos resultados puedan ser consolidados, es necesario que los órganos públicos asuman la responsabilidad de garantizar la infraestructura y los servicios necesarios para el buen funcionamiento de la escuela. Resulta importante además, generar espacios de diálogo, participación y decisión por parte de las familias en el proyecto educativo.

Palabras claves: Educación, Interculturalidad, Arte, Comunidad de aprendizaje, Desarrollo integral; Participación de padres y madres.

Abstract

Quality education hinges on the participation of parents and communities in educational design and delivery. The “Semillas que crecen en la arena” project promotes parent involvement in early childhood development by building a learning community and using a method based on intercultural education through the arts. This research study sought to understand the methodological approach of the “Semillas que crecen en la arena” project as well as gauge the parents’ perspective on their subjective experience and their community relations as project participants. This qualitative research study was based on ethnographic studies, and relied on participant observation and group interviews as its main research techniques. The research was developed in a public pre-school located in Pachacútec, an underprivileged neighborhood in the northern periphery of Lima. The participants were the pre-school parents and teachers and the project facilitators. The results of the study indicate that the project methodology, based on intercultural education through the arts, reflection and dialogue, offers adequate and culturally sensitive strategies to transform the school and enhance parent and community involvement in the design and delivery of education. In addition, in order to consolidate these results, public education authorities need to take responsibility for the proper functioning of the school, providing appropriate infrastructure and services. Also, it is important to create more opportunities for parent-school dialogue, participation and joint decision making on the education of their children.

Keywords: Education, Intercultural, Art, Learning Community, Child Development, Parent Involvement.

Tabla de contenidos

Introducción	7
Marco Conceptual	10
Método	21
Escenarios de Observación y Participantes	21
Recolección y Registro de Datos	23
Procedimiento	25
Aspectos Éticos	28
Resultados y discusión	29
Conclusiones	63
Referencias	65
Apéndices	72
Apéndice A. Calendarios y participantes de los talleres y entrevistas	72
Apéndice B. Guía de observación	73
Apéndice C. Guía para entrevista grupal	75
Apéndice D. Consentimientos informados	77
Apéndice E. Folleto para familias	80
Apéndice F. Registro fotográfico	81

Introducción

Frente a los desafíos y la complejidad de la tarea de desarrollo para lograr un Perú más igualitario y justo, la educación cumple un rol fundamental. Por un lado, se constituye como un medio privilegiado para la inclusión social; mientras que por otro, como un derecho de especial relevancia en la etapa inicial del crecimiento de los niños (Organización de las Naciones Unidas, 1966).

La escuela representa un espacio crucial donde se reproducen los valores y modos de pensar y relacionarse de una sociedad; además, es un terreno de aprendizaje, convivencia y ciudadanía. Sin embargo, para que los aprendizajes sean significativos, deben reflejar los intereses de las personas a las cuales se dirigen, ser sensibles a la diversidad cultural de la población y ser permeables a los contextos de aprendizaje, esto es, al contexto de las comunidades donde se ubican. En este sentido, se reconoce que la tarea educativa no se limita a la transmisión de conocimientos por parte de los profesores, sino que convoca el aporte de toda la comunidad educativa, fortaleciendo las relaciones al interior de la comunidad educativa: alumnos, profesores, funcionarios de la escuela, familias y comunidad, pues tal como señala Freire (como se citó en Gadotti, 2006) el aprendizaje se da en distintas instancias y "saber es crear vínculos" (p. 6).

Las dificultades objetivas de vida de las poblaciones que viven en pobreza o extrema pobreza influyen negativamente en su capacidad de cuidar de los niños y niñas y participar de la educación. Así, se exige a los padres y madres de familia la disponibilidad, interés y participación en la educación de sus hijos, y se les critica por no hacerse presentes o asumir la responsabilidad que tienen en el desarrollo de sus niños y niñas. Por su parte, los recursos comunitarios – como pueden ser las organizaciones sociales locales (civiles o religiosas); las instituciones y los programas sociales gubernamentales; los miembros de la comunidad, como los líderes, artistas, artesanos – no siempre alcanzan a articularse de manera adecuada al proyecto educativo, limitando su rol en la formación de los niños y niñas y, en última instancia, de los ciudadanos. Por lo tanto, es necesario crear mejores condiciones para la participación activa de las familias y la comunidad para la construcción de un proyecto educativo pertinente y de mayor calidad.

En este contexto, la ONG Warmayllu desarrolla la propuesta educativa y metodológica “Wiñaq Muhu”, la cual busca atender a las demandas de la sociedad por una educación de calidad en el respeto de la diversidad cultural. En esta propuesta se enmarca el proyecto “Semillas que crecen en la arena”, en el cual se fomenta la participación de las familias en la escuela, centrándose en el desarrollo integral de los niños y niñas, por medio de un enfoque de educación intercultural y por el arte. La propuesta enfatiza en la construcción de una comunidad de aprendizaje, que integra a los docentes, los padres y madres de familia y la comunidad en la que se ubica la escuela (Warmayllu, 2012).

Tras 10 años de implementación, la experiencia alcanzada por la propuesta ha mostrado la necesidad de una mayor comprensión del proceso por el que se logra o no involucrar de manera pertinente a los padres y madres de familia en la tarea educativa y de cuidado. De esta manera, la presente investigación plantea conocer de qué manera la metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena” promueve el involucramiento pertinente de los padres y madres de familia en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en la escuela inicial; además de conocer, desde el punto de vista de los padres y madres participantes, el impacto de la experiencia en ellos mismos y en sus relaciones con los demás miembros de la comunidad de aprendizaje.

La metodología de la investigación es de tipo cualitativo de nivel exploratorio y de tipo interpretativo o hermenéutico, y se basa en un diseño orientado por los estudios etnográficos. El método principal de recojo de información es la observación participante, la cual se prolonga por los 7 meses en que se desarrolla el “Plan de formación para padres y madres” (Warmayllu, 2015); mientras que las entrevistas grupales ayudan validar y complementar las observaciones.

La investigación se desarrolla en una Institución Educativa Inicial de la Ciudadela de Pachacútec, distrito de Ventanilla, Región Callao.

El grupo de participantes está compuesto por aproximadamente 20 padres y madres de familia que participan de cada una de las 10 sesiones de interaprendizaje del proyecto “Semillas que crecen en la arena”. Además, incluye a los facilitadores, especialistas invitados y algunos docentes y la directora de la I.E.I.

Con un enfoque comunitario, el proyecto “Semillas que crecen en la arena” se ha generado en el campo educativo, es decir, en un campo disciplinar diferente al de la psicología comunitaria; por lo que esta investigación enriquece el diálogo interdisciplinario (Montero y

Serrano-García, 2011). En este sentido, se apuesta por la afinidad entre el campo educativo y la psicología comunitaria en cuanto al desarrollo de capacidades de los participantes en sus procesos de desarrollo personal y social a través del diálogo. Asimismo, ambos campos de saber comparten las posturas ética y política respecto al reconocimiento del otro como agente con recursos en el respeto a los valores de la democracia y de la ciudadanía.

La motivación personal para la investigación reside en la experiencia cotidiana de la investigadora brasileña en los encuentros y desencuentros entre las culturas de Brasil y Perú. Además, comparte con las madres y padres de familia, las alegrías y desafíos que la crianza y el proceso educativo nos propone. No solamente deseamos una comunidad en que podamos convivir en paz, sino que necesitamos de la misma comunidad para realizar nuestra tarea.

Para tal fin, el presente documento se compone de cuatro partes: marco conceptual, metodología, análisis y discusión de resultados y conclusiones. En la primera parte se presentan los principales conceptos que sostienen la propuesta metodológica y pedagógica del proyecto “Semillas que crecen en la arena, y se explora la relación familia-escuela-comunidad. En el segundo apartado, se describe la metodología de la investigación, que incluye el diseño metodológico, las técnicas de recojo de información, el procedimiento y los aspectos éticos de la investigación. En la tercera parte se presentan el análisis y discusión de los principales resultados obtenidos; y en la última parte se presentan las principales conclusiones del estudio.

Construcción de saberes a través de la educación intercultural por el arte en la formación de padres y madres de una institución educativa en Pachacútec

El proyecto “Semillas que crecen en la arena” es una propuesta metodológica de educación intercultural que busca incluir la participación no solo de los profesores y los niños y niñas, sino también de los padres y madres de familia; concibiendo así una visión más completa de la comunidad educativa. El presente trabajo busca investigar sobre la construcción de saberes, a través de la educación intercultural por el arte, en la formación de los padres y madres de familia que participan del proyecto antes mencionado.

Para tal fin, a continuación se presentarán los aspectos conceptuales que dan sustento a la propuesta metodológica del proyecto “Semillas que crecen en la arena”. En primer lugar, exploraremos la educación intercultural y la educación por el arte, conjunta y simultáneamente, figura y fondo de la metodología del proyecto. En seguida, identificaremos a las comunidades de aprendizaje como estrategia para la transformación de la institución educativa. Posteriormente, miraremos hacia el interaprendizaje (“tinkuy”), incluyendo los aspectos del desarrollo integral de los niños y niñas que inspiran los temas de las sesiones y el rol de los padres y madres de familia en la participación con la comunidad educativa. Para finalizar, presentaremos la propuesta Wiñaq Muhu, la cual genera el proyecto “Semillas que crecen en la arena” y describiremos la forma en que esta se implementa y trabaja la formación de los padres y madres de familia.

Educación intercultural

En América Latina, las relaciones entre interculturalidad y educación tienen una larga historia, caracterizada por fases de eliminación, asimilación e integración, respecto a cómo se interpretaba o caracterizaba el encuentro entre culturas. A partir de los años 80, se fortalecieron las representaciones de los grupos étnicos como identidad única “indígena” y se promovió una revisión de la idea de cultura en la escuela. La experiencia de escuelas interculturales indígenas que se han desarrollado en el continente incluye una nueva dimensión de la idea de cultura en el espacio escolar, la cual comprende el respeto por los modos de vivir y las formas de ser compartidas por distintos grupos humanos (Candau, 2010; Zuñiga & Ansión, 1997).

La educación intercultural es la propuesta pertinente para sociedades multiculturales y plurilingües ya que prepara para la convivencia entre ciudadanos de diferentes culturas a un nivel

de intercambio entre iguales (Abraham, 2004). Sin embargo, para lograr una comunicación plena es necesaria una adecuada competencia intercultural entre los interlocutores (Alonso, 2006). Como nos aclara Alfaro (2008), se trata esencialmente de actitudes de solidaridad y comunicación humana, es decir, principios y valores que orientan las interacciones entre diferentes comunidades culturales. Tubino (2015) va más allá y deja claro que sobre la base de la incomunicabilidad intercultural y la imposición cultural y lingüística es casi imposible educar, aún más, construir un proyecto de convivencia. Según señala Quiroz (como se citó en Candau, 2010), la competencia intercultural supone apertura frente a las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas; la aceptación positiva de la diversidad, el respeto mutuo y la búsqueda de consenso; y el reconocimiento y aceptación del disenso en la construcción de una relación social más democrática.

En línea con lo anterior, la competencia intercultural es desarrollada según criterios pedagógicos que incluyen la autoestima, el reconocimiento de lo propio (identidad personal y colectiva), el rescate de los saberes y prácticas locales y el conocimiento de otras culturas. Asimismo, incluye el reconocimiento de las diferencias dentro y fuera de la comunidad, así como los conflictos socioculturales que puedan presentarse. De esta manera, a través de una reflexión crítica, se reconoce el balance que se da entre unidad y diferencia en el marco de los derechos individuales, colectivos y humanos (Walsh, 2001).

Aguado (1991) y Walsh (2001) coinciden en que las estrategias para la solución de conflictos y confrontaciones requieren de iniciativas políticas y educativas solidarias y creativas, que reconozcan la interdependencia entre los diferentes grupos que componen el campo social.

En el caso del Perú, desde el año 2000 se ha buscado iniciar una política a nivel nacional que tenga como eje la interculturalidad en la educación básica de la infancia peruana. Según Ames (2012), las iniciativas en educación deben llevar en cuenta la pertinencia cultural de cada grupo étnico, teniendo en cuenta el contexto local. Es así que la tarea de la educación intercultural es compleja, y lograr su implementación en el sistema educativo representa un reto. Por ello, es fundamental que se plantee el desarrollo de paradigmas educativos complejos, holísticos, pluridimensionales y multifactoriales. (Aguado, 1991; Walsh, 2001). En este sentido, la interdisciplinariedad se muestra como una alternativa para responder a lo referido anteriormente, como es el caso de la educación por el arte, que presentaremos a continuación.

Educación por el arte

La presencia del arte en el campo educativo del Perú ha sido tradicionalmente circunscrita a la enseñanza de la educación artística como disciplina, ubicada marginalmente en el currículum escolar. El primer salto desde la educación artística hacia una educación por el arte se dio en el ámbito de la reforma educativa que tuvo lugar en los años 70. Esta reforma formuló los lineamientos de las políticas educativas con una nueva interpretación del rol del arte en la educación: el arte tenía un valor social en sí mismo y la actividad artística debía ser parte esencial de la educación (Pantigoso, 2001).

En la actualidad, se observa una ambigüedad entre los términos educación por el arte y educación artística. Sin embargo, parece haber un acuerdo implícito de que la educación artística va más allá de la enseñanza de técnicas artísticas y el desarrollo de habilidades; mientras que la educación por el arte atraviesa transversalmente los campos disciplinares. Ambos términos coinciden en el énfasis que le dan al desarrollo integral de las personas en distintos contextos educativos.

Así, no se discute que el arte tiene una gran importancia en el desarrollo integral. Díaz (2011) afirma que el arte es un lenguaje del cuerpo, del pensamiento y del alma, en el que se construyen significados a través de diferentes creaciones. De este modo, las diferentes expresiones artísticas favorecen la expresión de sentimientos, pensamientos y necesidades. En este sentido, como explica Abad (2009), el arte sitúa la “experiencia de los propios protagonistas del aprendizaje en el centro mismo del proceso educativo” (p. 18).

Por otro lado, Morales (2012) resalta que el arte promueve la capacidad de reflexión acerca de la realidad, el entrenamiento y ejercicio de la percepción, como medios para comunicarse e identificarse con el otro. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2006), manifiesta que el arte inspira el potencial creativo y fortalece la adquisición de conocimientos, incide sobre la conciencia de sí y de la propia identidad, ofrece una vía de autoexpresión y comunicación y favorece el respeto intercultural. Por ende, es importante tomar como base la cultura original de las personas que aprenden, siendo éste el punto de vista privilegiado para respetar y conocer otras culturas.

Por su parte, en el Perú las producciones artísticas remontan al legado de antiguas civilizaciones y suponen una variedad importante de expresiones (Pantigoso, 2001). En este sentido, una educación por el arte que desconoce esta variedad, y no la integra en la educación,

impide recuperar su valor y la transmisión de prácticas para futuras generaciones (Van Dalfsen, Ríos & Vásquez, 2007).

La integración de lo artístico, lo pedagógico y lo intercultural, relaciona personas, colectivos y organizaciones distintas; y en este encuentro, emergen fricciones y se producen aprendizajes, donde la conflictividad es vivida como oportunidad para la reflexión y el cambio (Martín, 2010).

Tubino (2015) afirma que “hay que actualizar el pasado, redescubrirlo desde las preguntas y retos del presente” (p. 168). En este sentido, para actualizar los proyectos y prácticas educativas, es necesario contar no sólo con normas y recomendaciones sobre cómo crear y educar a los pequeños ciudadanos en la actualidad; sino que es fundamental contar con metodologías que puedan integrar en sus propuestas la complejidad de la realidad diversa y desigual del país. En esta línea, las Comunidades de aprendizaje surgen como una propuesta que busca afianzar las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, por medio de una metodología que reconoce su diversidad cultural.

Comunidades de aprendizaje

Las Comunidades de Aprendizaje se desarrollan como proyectos educativos en los años 90, a partir de la necesidad de enfrentar dificultades como el fracaso escolar y los problemas de convivencia, que llevan al abandono del sistema educativo y consecuentemente, a una disminución de oportunidades a todo nivel. Torres (2002) afirma que una comunidad de aprendizaje es una colectividad humana y territorial que asume un proyecto educativo y cultural propio, buscando el desarrollo local integral y el desarrollo humano. La comunidad busca educarse a sí misma, a su infancia, jóvenes y adultos, gracias a un esfuerzo que nace desde su interior, cooperativo y solidario, a partir de sus fortalezas.

La comunidad de aprendizaje es un proceso que exige la participación de la comunidad en todos los espacios educativos para la construcción de un proyecto común, un sueño compartido, que puede transformarse en realidad a través del aprendizaje dialógico (Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2006). Esto representa un reto al que la escuela tradicional no logra responder, ya que se basa en viejos principios típicos de la sociedad industrial: procesos repetitivos de aprendizaje, jerarquías verticales y relaciones de autoridad burocrática (García, Leena & Petreñas, 2013). En este proceso de transformación, el aprendizaje dialógico está en la

base y es válido en distintos contextos educativos que van desde la infancia hasta la madurez (Elboj & Pérez, 2002).

Complementando lo anterior, Jabonero, López y Nieves (1999) resaltan algunos aspectos característicos de los procesos de aprendizaje en personas adultas, tales como romper con lo habitual de la vida diaria, ampliando el sentido de la experiencia; promover la satisfacción personal en adquirir nuevos conocimientos, que lleva a un aumento de la autoestima; desarrollar la autoconfianza y su proyección a nivel personal, familiar y profesional; y mejorar la adaptación a los cambios sociales, sistemas productivos y tecnologías.

El centro educativo se transforma en un espacio en el que las familias comparten sus preocupaciones, resuelven sus dudas, encuentran soluciones conjuntas a los problemas de su vida diaria y, sobre todo, se forman en su rol educador y ciudadano (Flecha, Padrós & Puigdemívol, 2003).

Este aprendizaje dialógico es un proceso transformador que promueve, a través de la reflexión y el diálogo, el protagonismo de la comunidad educativa, generando que sientan que tienen un proyecto por el cual luchar. En su dimensión instrumental, se ofrece como herramienta para la crítica al aprendizaje jerárquico tradicional y a las situaciones de desigualdad (Elboj & Pérez, 2002; Flecha & Puigvert, 2003).

En este proceso, las interacciones entre grupos culturales distintos se dan en un diálogo igualitario que convoca a la solidaridad y a la inteligencia cultural, es decir, a las habilidades prácticas, académicas y comunicativas que todos tenemos. Sin embargo, como nos enseña Tubino (2015), “las fronteras culturales se construyen en la interacción” (p. 23). Por eso, en el encuentro de diferencias, es importante no olvidarse de la igualdad que está presente y la comunalidad que nos hace humanos, para evitar que se refuerce lo que es excluyente.

Algunas experiencias educativas de orientación dialógica se han dado en el ámbito internacional, tales como la pionera escuela de adultos de La Verneda-San Martí, que se desarrolló a finales de los años 90 en los alrededores de Barcelona. En general, la esencia de estas experiencias consiste en la posibilidad de dialogar y soñar un proyecto educativo que responda a las ideas y necesidades que profesores, alumnos y comunidad decidan democráticamente. En cada contexto, las necesidades y deseos serán diferentes; sin embargo, es necesario el compromiso y el trabajo conjunto de muchas personas para llevar adelante el sueño compartido.

En América latina podemos citar la experiencia chilena del proyecto piloto “La comunidad de Aprendizaje Puente”, implementada por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO, entre 1995 y 1996, la cual buscó dar apoyo psicosocial a las familias más pobres del país, con énfasis en la capacitación, formación y acompañamiento a los 1400 profesionales que trabajaban directamente con las familias. Esta experiencia logró mayor efectividad en las prácticas, aumentó los repertorios de acción de los profesores y favoreció el sentimiento de pertenencia y clima laboral en el programa. En el caso de Perú, desde el 2013, el Instituto Natura y el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrico iniciaron experiencias piloto en el ámbito del proyecto “Comunidades de Aprendizaje” en 27 escuelas de 5 localidades.

Las comunidades de aprendizaje se presentan como una estrategia para la transformación de la escuela y de la comunidad educativa, apuntando al desarrollo de las personas y de la comunidad. Esto incluye a los padres y madres de familia como actores protagónicos de esta transformación, lo que requiere una mayor participación e involucramiento pertinente en la educación integral de sus hijos e hijas. De ahí la importancia de establecer un diálogo horizontal, reflexivo, sensible culturalmente, para favorecer el aprendizaje de padres y madres en temas del desarrollo integral de sus hijos e hijas.

Desde esta mirada, en el proyecto “Semillas que crecen en la arena” se plantean sesiones de interaprendizaje que promueven el diálogo abierto entre padres y profesionales, sin juicios sobre las prácticas de crianza y teniendo como base una escucha activa. Se valoran asimismo las tradiciones y prácticas culturales de los participantes, siendo el juego y el arte actividades presentes en cada sesión. Es así que el proyecto “Semillas que crecen en la arena” propone un “Plan de formación para padres” a través de sesiones de interaprendizaje, como se mostrará a continuación.

Interaprendizaje: Formación de padres y madres de familia

El proyecto “Semillas que crecen en la arena” incluye distintas actividades para fomentar la participación de los padres y madres de familia, con el fin de revalorar y transmitir sus saberes sobre las prácticas de crianza y sus conocimientos artístico-culturales. Así, se promueve la inclusión de las familias en: proyectos de aprendizaje de los niños y niñas, en la implementación de ambientes de aprendizaje (ambientación de aulas, materiales educativos, etc.) y en las sesiones de interaprendizaje. Estas sesiones tienen como objetivo fortalecer las capacidades de

los padres y madres para la atención pertinente a los niños en temas de desarrollo integral, tales como salud, nutrición, protección y educación (Warmayllu, 2015). Para entender estos objetivos, es importante analizar la problemática actual con relación a los temas de desarrollo integral sobre los cuales se estructuran las sesiones de interaprendizaje.

Con la disminución de las tasas de mortalidad infantil en los últimos 10 años, se ha prestado mayor atención a las medidas para mejorar el desarrollo de los niños entre 0 y 5 años de edad. Sin embargo, aunque en muchos países de ingresos medios y bajos la mortalidad infantil ha disminuido, se estima aún que millones de niños y niñas no se desarrollan adecuadamente en la primera infancia; lo cual, de acuerdo con Yousafzai (2015), incluiría “la nutrición adecuada y apropiada; entornos estables, receptivos, con cuidados adecuados y oportunidades de aprendizaje; y entornos físicos seguros y de apoyo” (p. 21). Esta situación repercute en un bajo nivel de instrucción y peor salud física y psicológica (Grantham-McGregor, Cheung, Cueto, Glewwe, Richter, Strupp, 2007).

Entre los factores de mayor riesgo se encuentran la malnutrición, que puede afectar tanto a las madres como a los niños, y la estimulación insuficiente. Ambos son temas centrales de las sesiones de interaprendizaje. En cuanto a la malnutrición, se calcula que aproximadamente 40% de los niños y niñas hasta los 5 años de edad en países con ingresos medios o bajos sufren carencia de hierro (Organización Mundial de la Salud OMS, 2015). Por otro lado, la baja talla en los niños podría ser un indicador de pobre desarrollo físico y cognitivo, lo que repercutiría hasta 2 generaciones después (Walker, Wachs, Gardner, Lozoff, Wasserman, Pollitt, Carter & the International Child Development Steering Group, 2007). En Perú, según el reporte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF y el Instituto Nacional de Estadística e Informática, INEI (2011), hubo una disminución importante de la desnutrición, principalmente en las zonas rurales. Sin embargo, en el año 2009, aún se verificaba una prevalencia de anemia en 37% de los niños menores de 5 años y el 50% de los menores de 3 años. En la actualidad, según el Informe del Congreso de la República del Perú No 65/2014-2015, en menores de 5 años, el promedio nacional de desnutrición crónica alcanza el 18.1% y de anemia, el 32%. Estos indicadores se encuentran vinculados y aumentan significativamente en situaciones de pobreza y pobreza extrema.

Para mejorar dichas condiciones y promover un desarrollo saludable de la niñez, son necesarias las oportunidades de aprendizaje y el establecimiento de relaciones sociales positivas.

De esta manera, es importante que los adultos que conviven y cuidan de ellos cuenten con conocimientos, capacidades y recursos para mejorar sus prácticas de crianza (Yousafzai, 2015). Se recomienda, por ello, que las intervenciones en el ámbito de la infancia aseguren que las familias tengan acceso a nuevos conocimientos, recursos y apoyo para el cuidado de sus niños y niñas. En este sentido, la educación y el centro educativo se muestran como espacios privilegiados de encuentro y formación para las familias y la comunidad.

Relación familia-escuela y participación

A partir de lo anterior, consideramos, de suma relevancia promover el involucramiento de las familias en las escuelas. Esta participación es impulsada por la democratización en las decisiones y la consideración de las propuestas de toda la comunidad educativa, respecto a dónde se plantean llegar en un determinado plazo de tiempo. Esto implica la apertura de la gestión escolar hacia la ejecución de proyectos en el interior de la escuela conducidos por grupos de alumnos, profesores, familias, personal administrativo y comunidad, a partir de lo que se define conjuntamente como prioridad. Si bien cada proyecto sigue diferentes modos de organización, tienen en común la construcción desde las bases; es decir, aprovechando todos los recursos humanos, educativos y económicos de todos los que son parte de la escuela y la comunidad (Elboj & Pérez, 2002).

Explorando la relación entre familia, escuela y comunidad, Borrell (2007) afirma que la participación supone el medio por donde se concreta la colaboración entre el entorno familiar y escolar. Esta relación, sin embargo, está permeada de tensiones, como la desconfianza, que frecuentemente se advierte entre docentes y familias. En este sentido, como apuntan Díez y Terrón (2006), la condición primera para que las partes compartan y deleguen funciones educativas, es la recuperación de la mutua confianza.

Por otro lado, se identifican barreras a la participación, tales como las demandas que son percibidas como excesivas o inapropiadas a las familias, sobre todo las que viven dificultades económicas y sociales. Se trata de barreras como el no reconocimiento de las nuevas configuraciones familiares y los prejuicios hacia estas formas de organización y la burocratización del sistema educativo (Gubbins, 2001). En contextos pluriculturales como el Perú, se suman las barreras lingüísticas y la baja oferta de educación bilingüe a nivel inicial (Ames, 2012).

En contraposición a las dificultades que impiden la participación, existe una correlación positiva entre la participación de la familia en la escuela y el éxito académico, así como entre la mayor participación y una mejor calidad de la educación (Borrell, 2007; Gubbins, 2001; Reveco, 2004). De este modo, como afirma Borrell (2007), una cultura que valore la participación de las familias y de toda la comunidad educativa favorece una relación de compromiso que se evidenciará en la formación integral del alumno. Este compromiso se sostiene sobre la base de la comunicación entre familia y escuela, fundamental para la valoración y el éxito de la intervención pedagógica. De hecho, toda relación, incluida la pedagógica, se centra fundamentalmente en la comunicación, a pesar de las barreras culturales y sociales que la dificultan (Díez & Terrón, 2006).

A partir de los distintos ejes conceptuales presentados, es posible imaginarse un proyecto educativo que incluya distintos elementos: a) innovación y creatividad, a través del arte y de la producción cultural; b) complejidad, a través de la articulación entre comunidad educativa, instituciones y comunidad; c) atención a la desigualdad y la exclusión, fomentando la participación y acción de los padres de familia y a través del diálogo intercultural; d) pertinencia de cuidados y educación de los niños y niñas más pequeños como forma de actuar contra factores de crianza y cuidado que puedan limitar sus oportunidades futuras, a través de la conjunción de saberes y prácticas; y e) ejercicio democrático, a través de la participación. Esto es lo que busca la propuesta Wiñaq Muhu y el proyecto “Semillas que crecen en la arena” que veremos a continuación.

“Semillas que crecen en la arena”: Antecedentes y Contexto Actual

La propuesta “Wiñaq Muhu”, que en el idioma quechua significa “semillas que crecen” [en la comunidad], surge de las experiencias de trabajo en el campo educativo desarrolladas por la ONG Warmayllu en diversas regiones del Perú. “Wiñaq Muhu” es una propuesta educativa y una metodología que se centran en el desarrollo integral de la infancia entre los 3 y 5 años de edad, a través de un enfoque intercultural y de educación por el arte (Warmayllu, 2012).

En los últimos diez años, “Wiñaq Muhu” ha focalizado su accionar en la formación de docentes y promotores educativos de PRONOEI (Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial) y proyectos de Educación Inicial. Así, ha ido vinculando a sus propuestas otros actores de la comunidad educativa. Tal es el caso del proyecto “Semillas que crecen en la

arena”, que incluye a la comunidad educativa desde la capacitación a docentes y funcionarios, la participación de los padres y madres de familia a través de sesiones de interaprendizaje y la construcción conjunta de materiales educativos y ambientes de aprendizaje; y un curriculum para la educación inicial.

Esto coincide con uno de los pilares de la educación indicados por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU), el cual promueve el involucramiento de los padres de familia y prioriza a las escuelas más pobres, invirtiendo en el desarrollo de las competencias necesarias para los docentes y directores. Asimismo, afirma proveer material educativo de calidad que refleje la diversidad cultural y lingüística del país (MINEDU, 2015).

En la presente investigación nos centramos en el componente del trabajo directo con padres y madres de familia participantes del “Plan de formación para padres y madres” del proyecto “Semillas que crecen en la arena” (Warmayllu, 2015).

Las dificultades objetivas de vida de las poblaciones que viven en pobreza o extrema pobreza influyen, en muchos casos, de forma negativa en la capacidad de los padres y madres de cuidar adecuadamente a sus hijos e hijas. Ante esto, resulta importante que los padres y madres de familia sean escuchados y vistos como interlocutores válidos, para no reforzar la escasa o nula participación de las familias en la educación y conocer los obstáculos materiales y culturales que limitan dicha participación; pues se encuentra que las actitudes e información de los padres de familia y la comunidad hacia la educación inicial resultan cruciales para el acceso de los niños a la misma, así como para su buen funcionamiento (Ames, 2012; Raveco, 2004). Además, sus experiencias, expectativas y sueños son determinantes para la vida presente y futura de sus hijos e hijas.

La educación intercultural, el desarrollo integral y la participación de los padres y madres en la educación de los hijos son elementos centrales en el proyecto “Semillas que crecen en la arena”. Sin embargo, encontramos dos elementos importantes de abordar. Por un lado, no se ha investigado lo suficiente el uso de una metodología que integre las distintas dimensiones teniendo el arte como eje que crea e impulsa las relaciones y la experiencia formativa de los miembros de la comunidad educativa y de la comunidad en general; mientras que por otro, vemos relevante conocer los alcances y límites que la experiencia revela a través de la voz de los participantes, para así identificar desde la praxis lo que con frecuencia los postulados teóricos no logran comunicar.

A partir de lo expuesto nos interesa investigar de qué manera el proyecto “Semillas que crecen en la arena” promueve la construcción de una comunidad de aprendizaje que impulse la participación de los padres y madres de familia en el desarrollo integral y en la educación de sus hijos e hijas en la escuela inicial; así como conocer de qué manera la metodología y las experiencias promovidas por el proyecto impactan a los padres y madres de familia en sus dimensiones subjetivas y en sus relaciones comunitarias.

Objetivo General

Comprender la experiencia vivida por los padres y madres de familia participantes del proyecto “Semillas que crecen en la arena” en sus dimensiones subjetivas y comunitarias; y comprender de qué manera la metodología del proyecto impulsa la construcción de una comunidad de aprendizaje y promueve el involucramiento pertinente de padres y madres en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en la escuela inicial.

Objetivos Específicos:

1. Recoger y analizar la metodología del proyecto en las sesiones de interaprendizaje con los padres y madres de familia en cuanto al intercambio de saberes en los temas de desarrollo integral de los niños; en particular, cómo los participantes responden a las propuestas de expresión artística y al intercambio intercultural.
2. Comprender la experiencia de los padres y madres de familia en las sesiones de interaprendizaje desde su punto de vista subjetivo: cómo se expresan respecto a su origen cultural, historia, educación, nutrición, rol como padres y madres.
3. Comprender la experiencia de los padres y madres de familia en las sesiones de interaprendizaje desde sus relaciones comunitarias: cómo se relacionan con la comunidad educativa y con otros miembros o instituciones de su comunidad.

Método

Esta investigación se propone como una investigación de tipo cualitativo de nivel exploratorio y de tipo interpretativo o hermenéutico. Una metodología cualitativa busca comprender los fenómenos a través de la perspectiva de quienes los vivieron además de contribuir al enriquecimiento de la comprensión sobre el objeto de estudio, tratando de comprender y representar las experiencias y acciones de las personas mientras se encuentran, se involucran y viven situaciones (Elliott, Fischer & Rennie, 1999).

Este trabajo se orienta por los estudios etnográficos, que se originan en el campo de las investigaciones antropológicas, ligados a estudios de la cultura. Sin embargo, en la actualidad, tal como señalan Ameigeiras (como se citó en Gialdino, 2006) y Serra (2004), existe un debate alrededor de la etnografía, que incluye aquellos que sostienen su exclusividad antropológica y aquellos que la ubican como una estrategia cualitativa de la investigación social. En este sentido, el espectro de utilización de la etnografía se ha ampliado hacia distintos campos de la investigación social como la sociología, la psicología y la educación. Este último ha llevado al desarrollo de una etnografía escolar o de la educación, que sostiene el diseño de esta investigación. En una etnografía de la educación, esencialmente, se delimita el campo al contexto escolar al mismo tiempo en que se mantienen las bases de los estudios etnográficos de tradición antropológica, como el trabajo de campo y el trabajo reflexivo del investigador. Además, se utilizan fuentes y técnicas variadas, como la observación participante, las entrevistas y el análisis de documentos, como diarios, fotografías e informes de las instituciones (Álvarez, 2008).

Escenario de Observación y Participantes

El escenario de observación es una Institución Educativa Inicial estatal en la Ciudadela de Pachacútec, distrito de Ventanilla, Región Callao. La institución educativa fue inaugurada en el 2012 y sigue en construcción, contando con la participación de autoridades locales, las familias y la comunidad. Los niños y niñas que atienden a la institución educativa tienen de 3 a 6 años de edad.

Pachacútec es una zona altamente poblada con personas migrantes de distintos lugares del Perú. Según la Encuesta de Hogares 2005 (Observatorio Socio Económico Laboral, OSEL,

Lima Norte, 2006) la población de Ventanilla está compuesta por aproximadamente 250 mil habitantes, de los cuales 150 mil viven en Pachacútec (193 AA.HH.), de los cuales, el 31% tiene menos de 14 años. En su mayoría, se encuentran subempleados (52,3%) o inactivos (35%). El nivel de ingreso medio de los que no se desplazan para trabajar es de S/544 al mes.

Las observaciones fueron realizadas en el ámbito del “Plan de formación para padres y madres” del proyecto “Semillas que crecen en la arena”. El proceso constó de 10 sesiones de interaprendizaje (3 sesiones con 2 grupos y 4 sesiones con un solo grupo), de 2 horas cada una, entre los meses de mayo y noviembre del año 2015. Después del programa de las sesiones se realizó un evento cultural, que duró aproximadamente 6 horas (Apéndice 1).

Los participantes foco de la investigación son los padres y madres de familia (u otros familiares que los representan), que forman la comunidad educativa. El grupo de padres y madres es heterogéneo, dadas las distintas procedencias, edades, profesiones y géneros. En su mayoría son migrantes de distintas partes del Perú como Piura, Áncash, Cajamarca, San Martín. La mayoría son mujeres, entre 25 y 35 años de edad, amas de casa. Las familias cuentan con bajos recursos económicos o viven en situación de pobreza.

Uno de los objetivos de esta investigación fue comprender la metodología del proyecto en las sesiones con las familias y estas fueron facilitadas por profesionales de la ONG Warmayllu. De este modo, son considerados participantes de la investigación 4 profesionales permanentes de la ONG y 2 profesionales invitados: una coordinadora y facilitadora, (educadora, artista plástica); un facilitador (educador, multiartista); una asistente logística y facilitadora (ex-educadora de PRONOEI, artista plástica); y una acompañante pedagógica (educadora, artista plástica). Como invitadas para la sesión de nutrición y la sesión de ambientes saludables, se contó con una psicóloga investigadora en nutrición y una arquitecta investigadora en temas culturales, respectivamente.

Son consideradas también participantes de la investigación las docentes que han estado presentes en los talleres, y la directora de la I.E.I. 157, que estuvo presente en momentos específicos del taller 3 y en el ambiente escolar en general. Las edades de los participantes fluctuaban entre los 35 y 55 años. El número de padres y madres participantes en cada sesión ha variado, alcanzando una media de 12 personas por sesión. La presencia de la coordinadora y del facilitador fue constante¹, mientras que la presencia de la acompañante pedagógica y la asistente

¹ La coordinadora no estuvo presente en el taller 5 y el facilitador no estuvo presente en el taller 3.

fue esporádica. Participaron de los talleres aproximadamente 70 personas (60 mujeres, 10 hombres).

Recolección y Registro de Datos

Los datos del presente estudio son resultado de la observación participante, de las entrevistas grupales y de las imágenes y documentos institucionales relacionados al proyecto “Semillas que crecen en la arena” en su componente de formación para padres y madres de familia.

Observación participante.

La observación participante se asocia al campo de los estudios etnográficos, y se caracteriza por la búsqueda de un punto de vista desde el interior, que posibilite una profundización en la experiencia de los participantes y una visión holística de la situación. Asimismo, se conduce una observación cuando se quiere comprender las acciones e interacciones entre los participantes en un contexto específico y para descubrir normas sociales y valores que están ocultos (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). Como nos explica Erickson (2009), con esto se pretende estudiar lo que la gente “*dice y hace*” en lugar de lo que “*dice que hace*”.

El registro más completo posible incorpora las sensaciones, emociones y pensamientos del investigador, que reconoce el potencial que sus valores, ideología y preconcepciones pueden tener sobre todo el proceso de investigación (Hennink, Hutter & Bailey, 2011). Los conocimientos teóricos y de sentido común del investigador no quedan afuera del campo, “sino que lo acompañan, pudiendo guiar, obstaculizar, distorsionar o abrir su mirada” (Guber, 2005, p. 86).

Adler y Adler (1987) definen tres posibles roles que puede tener el observador, desde el completo observador hasta el participante completo. El primero es un rol periférico que implica un involucramiento marginal respecto a lo que se está observando. El segundo rol es el de un miembro activo, que se ve involucrado en la misma experiencia que los sujetos del estudio. Esto puede ser considerado una ventaja dada la proximidad con los sujetos con quienes puede confrontar sus percepciones; al mismo tiempo le permite profundizar en lo que piensan y sienten los sujetos. El tercer rol sería el de participante completo, cuyo objetivo es tener un lugar incondicional entre los sujetos del estudio, anulando la distancia entre investigador y sujetos de

la investigación. Estos roles son difíciles de distinguir en la práctica, ya que el lugar del investigador sufre cambios y evoluciona en el campo. Sin embargo, mi rol en el trabajo de campo puede definirse como el de observador participante.

Entrevistas grupales.

De acuerdo a DeWalt y DeWalt (2002, como se citó en Kawulich, 2005), la observación refuerza su validez al combinarse con otras estrategias, como las entrevistas grupales. Por ello, se realizaron entrevistas grupales semiestructuradas, ya que estas son flexibles y es posible ajustarlas a los entrevistados, para motivarlos, aclarar términos, significados y ambigüedades (Genzuk, 2005). Las entrevistas grupales presentan las ventajas de ser de bajo costo y ricas en datos, lo cual estimula a los entrevistados y los sostiene en el recuerdo de los acontecimientos (Flick, 2002).

El objetivo de estas entrevistas fue profundizar en los elementos planteados en los objetivos específicos, así como explorar elementos novedosos que pudieran surgir a lo largo de la observación. Además, sirvieron para reflexionar sobre el pre-análisis del material recolectado por las observaciones, lo que permitió a los participantes discutir la forma en que son entendidos, interpretados o en la forma en que se analiza su experiencia.

La selección de los participantes de las entrevistas siguió el criterio de calidad del informante: padre o madre de familia, que ha participado en el mayor número de sesiones de interaprendizaje. Se propusieron dos grupos homogéneos, esto es, grupos compuestos por miembros que comparten una experiencia similar (Flick, 2002), en horarios alternativos con el fin de favorecer la participación de los convocados. En este caso, la experiencia similar fue el haber participado de un número mínimo de 3 sesiones.

Instrumentos de recolección de datos.

Como instrumentos de recolección de datos se han utilizado la Guía de Observación y la Guía de Entrevistas (Apéndices B y C). Ambos instrumentos fueron elaborados por la investigadora y revisados o evaluados por docentes universitarios.

La Guía de Observación se adaptó al modelo de observación de las investigaciones etnográficas desarrolladas por Muñoz (2013). La guía constó de 4 unidades principales de observación: el escenario, donde se registran las características físicas del espacio en el que se desarrolla la observación y cómo los participantes se mueven en él; la dimensión subjetiva, es decir, donde se observa cómo se expresan las personas en sus pensamiento, opiniones,

sentimientos y vivencias, tanto verbal como no verbalmente (gestos, miradas); la dimensión relacional, esto es, cómo se relacionan las personas entre sí y cómo se expresan en relación a la comunidad; la metodología propuesta, es decir, las actividades artísticas y culturales, la respuesta de los participantes a ellas y su participación. Asimismo, se incluyeron las observaciones sobre la presencia de la observadora y sus interacciones, sus estados de ánimo y actitudes.

La Guía de Entrevista tuvo como punto de partida el guion de observación y los objetivos específicos de la investigación. De este modo, se construyó un “Guion para entrevista grupal” (Apéndice C). Este guion presenta tres partes o temas: el primer tema se refiere a la metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena” en las sesiones de interaprendizaje, con énfasis en el intercambio de saberes sobre el desarrollo de los niños y niñas, la expresión artística y el intercambio intercultural; el segundo tema se refiere a la dimensión subjetiva de los participantes que fueron invitados a pensar desde ellos mismos sobre la experiencia de los talleres y lo que esta les hizo recordar de su propia historia, educación y otros; el tercer tema estuvo ligado a la dimensión de sus relaciones comunitarias, es decir, las relaciones entre los entrevistados y otros miembros de la comunidad educativa y de la comunidad en general. Esta guía fue evaluada por tres jueces, profesionales con experiencia en metodologías cualitativas. Sus comentarios y aportes fueron integrados a la guía final.

Procedimiento

Mi entrada en el campo se dio a través de los facilitadores del proyecto “Semillas que crecen en la arena”. Sin embargo, he asumido distintas posiciones a lo largo del proceso, de acuerdo a las identificaciones con otros participantes de la investigación. De este modo me identifiqué con el equipo facilitador, con los padres y madres y con mi rol de investigadora. En el primer caso, realicé diversas funciones: colaboré con las inscripciones a las sesiones y la preparación de materiales; participé como facilitadora-participante en pequeños grupos interactivos; y participé de las rondas de comunicaciones entre los facilitadores para la preparación de las sesiones y discusiones informales de evaluación. En el segundo caso, me identifiqué con el grupo de padres y madres: escuché y pude dar mi opinión en el intercambio de conocimientos; participé de algunas actividades artísticas, como la pintura de afiches y la pintura mural; y reflexioné sobre los temas junto a los padres y madres. Finalmente, en mi rol de investigadora, me identifiqué como una alumna de maestría que iba a acompañar como

observadora el trabajo con los padres y madres, pedí el consentimiento para registrar en audio las sesiones y tomé algunas notas durante las sesiones. En este rol, sistemáticamente registré mis observaciones articulando lo observado con mis vivencias personales y reflexiones teóricas.

En el proceso, los límites entre los roles no son tan definidos y han coexistido en mi persona. En la dinámica de la experiencia, en un momento dado, parecía que el referente “yo” se perdía en un juego de prismas. Para aclarar esta múltiple función fue necesario reconocer la importancia de dejar hablar las voces en mí. Percibí que elegir solamente un rol o intentar controlar activamente cómo y cuándo cada uno tomaba el frente me alejaba de la experiencia. De este modo, pude ser una madre más, una facilitadora más, y una investigadora más. Para poder discriminar las distintas voces y la multidimensionalidad de la experiencia, fue imprescindible el trabajo de registro de las observaciones.

Willig (2008, como se citó en Feijóo & Paré, 2010), plantea una clasificación de las notas de observación, en la que considera tres componentes. El primero se refiere a las observaciones que registran la descripción de las localizaciones y acontecimientos, las citas y resúmenes de lo dicho. El segundo componente alude a los aspectos metodológicos, es decir, al rol del investigador dentro de la investigación, sus relaciones con los demás participantes, problemas e incidencias ligadas a su presencia en el campo. El tercer componente refleja el análisis inicial y tiene que ver con temas emergentes de los datos, patrones e interrelaciones advertidas.

En mis registros de campo, he condensado los tres componentes en una narrativa única. Sin embargo, me he servido del recurso de cambiar el color de la fuente digitada para discriminar entre una descripción substantiva; una reflexión personal de lo que había sentido, o que pudiera referirse a una experiencia subjetiva; y, finalmente, a un concepto o tema de análisis, indagación, interpretación o articulación teórica.

En este sentido, se evidencia el proceso de análisis de los datos que acompaña todo el proceso de observación y recolección de datos, hasta el momento de la redacción. Según Feijóo y Paré (2010) la observación es un proceso de análisis en sí mismo, una vez que “no supone únicamente la manipulación de los datos, sino también el desarrollo de ideas” (p. 41). Como resalta Erickson (2009), el proceso de recolección de datos se realiza como la resolución sistemática de un problema en el cual ocurre un refinamiento de los métodos de recojo, construcción y análisis de los datos, que interactúan permanentemente en un proceso de acción-reflexión.

Para complementar las observaciones, las sesiones de interaprendizaje han sido grabadas en audio y registradas por medio fotográfico, previa autorización de los participantes. Igualmente en audio fueron grabadas las entrevistas grupales y la reunión de evaluación con los facilitadores. Las transcripciones de audio y las imágenes han sido utilizadas en el proceso de análisis. Las transcripciones ofrecen un registro completo de interacciones verbales; sin embargo, para el análisis, deben asociarse a datos del contexto en el que han ocurrido y ser acompañadas de notas que registren la comunicación no-verbal (Simpson & Tuson, 2003).

Las entrevistas se realizaron después de la última sesión de interaprendizaje y tuvieron una duración de aproximadamente una hora y media. Los participantes fueron convocados para su participación voluntaria. La coordinación para las entrevistas contó con el apoyo de la dirección y las docentes de la escuela. La directora facilitó la sala de la dirección para las entrevistas y las docentes distribuyeron invitaciones a los participantes potenciales identificados. Antes de iniciar la entrevista, se informó sobre los objetivos de la entrevista y se leyó el documento de consentimiento informado, el cual fue posteriormente firmado. Debido a que no se citó a las personas en un horario específico, hubo un desbalance entre los grupos en cuanto al número de participantes. El primero contó con once (11) participantes, mientras el segundo solo con dos (2). Pese a ello, el análisis de las entrevistas mostró que esta diferencia no comprometió la calidad de las contribuciones.

Al término del programa de sesiones de interaprendizaje se hizo una reunión de evaluación con los facilitadores del proyecto “Semillas que crecen en la arena” a la cual fui invitada a participar. Consideré que sería importante aprovechar la oportunidad para tener acceso a las reflexiones de los facilitadores sobre el proyecto en una reunión formal de evaluación, complementando las varias conversaciones informales que habíamos tenido sobre el proyecto. La coordinadora preparó el espacio y condujo la reunión. No hubo una pauta previamente distribuida a los participantes, sino que cada uno fue invitado a reflexionar sobre su propia experiencia y a reflexionar críticamente sobre el proyecto y lo que podría mejorar. Solicité permiso verbal para grabar la reunión, lo cual fue aceptado y acordamos que el consentimiento informado sería firmado por la coordinadora en nombre del grupo, lo que ocurrió posteriormente.

El análisis de los datos de observación es un proceso continuo y se dio a lo largo de todo el proceso de investigación, a modo de espiral. A medida que se recogían los datos, estos se

registrabann en notas de campo, se reflexionaba sobre lo observado y se volvía al escenario de observación, integrando las reflexiones, reajustando el foco de observación, buscando profundizar y ampliar la comprensión sobre el objeto de estudio (Boeije, 2010).

La organización de los datos se dio a través de procesos de codificación y recodificación, para llegar a la construcción de categorías, a través de métodos mixtos inductivo-deductivos. De este modo, se partió tanto desde lo que emergía de los datos como de categorías previamente identificadas a partir de los objetivos del estudio, dentro de su marco conceptual (Gómez, Flores & Jiménez, 1996).

Se analizaron las transcripciones de las observaciones de las sesiones de interaprendizaje (diez sesiones), las entrevistas grupales (dos entrevistas) y la reunión de evaluación del proyecto. El análisis de datos buscó la interpretación de los acontecimientos e interacciones entre los participantes que se evidenciaron luego en descripciones, explicaciones verbales y en reflexiones teóricas. Para la organización, codificación y categorización de los datos se ha utilizado el programa informático ATLAS.ti-for-MacOSX.

Aspectos Éticos

Las sesiones de interaprendizaje y las entrevistas grupales fueron grabadas en audio y los talleres y el ambiente fueron registrados por medio fotográfico, previa firma de un protocolo de consentimiento informado de los participantes (Apéndice D). Entre los aspectos éticos a resaltar están la necesidad de informar a los participantes sobre el propósito de la investigación y obtener su consentimiento para las grabaciones de las sesiones, así como de las entrevistas, cuya confidencialidad es observada por el anonimato. Además, la participación en cualquier etapa de la investigación fue totalmente voluntaria y el participante tuvo libertad de interrumpir su participación en cualquier momento.

Finalmente, en el proceso de observación participante, fueron respetadas las normas culturales existentes; es decir, desde la cultura de la escuela y de la comunidad educativa. Por ejemplo, se permitió a las personas quechua hablantes que se expresaran en su idioma y que los participantes pudieran vestirse con las ropas típicas de su lugar de origen (sombreros, chompas). Se respetaron los límites de horarios de funcionamiento de la escuela.

Resultados y Discusión

A continuación, se presentan y discuten los principales resultados de la investigación. Estos parten de la descripción y análisis de situaciones representativas que se experimentaron en el trabajo de campo, las cuales han sido extremadamente dinámicas. Separar la metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena”, de las relaciones comunitarias o de las vivencias subjetivas de los padres y madres participantes, se presenta como un desafío. En este sentido, la organización del material se hace artificialmente en el intento de lograr un mejor orden y claridad.

Coincidiendo con el marco de los estudios etnográficos, se presentan inicialmente el escenario de observación, desde su configuración ambiental, al mismo tiempo que se introducen elementos para la discusión. Posteriormente, se organizan los temas orientados por los objetivos específicos de la investigación, que se refieren a la metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena” y a la experiencia de los padres y madres desde su punto de vista subjetivo y de sus relaciones comunitarias.

El Barrio, la Escuela, la Comunidad Educativa: Escenarios de Transformación

La zona de Pachacútec surgió, a partir de sucesivas ocupaciones, a finales de los años 80 y aún ahora, 25 años después, sigue en permanente desarrollo y construcción. Sin embargo, con una historia de perseverancia, organización y lucha, los pobladores de Pachacútec han logrado permanecer en la zona y conquistar algunos servicios. Este es el caso de la I.E.I. donde se desarrolló el estudio, la cual surgió hace 3 años gracias a la labor de la comunidad, representada por su Junta comunal, y que ha logrado garantizar el terreno y la construcción de la Institución Educativa inicial. Es importante notar que la zona de Pachacútec es amplia y se divide en distintos asentamientos humanos; y que las partes más antiguas son también las más consolidadas. La precariedad del asentamiento Virgen del Carmen donde se ubica la escuela se refleja también en su estructura física. Sus muros y salones, hechos de madera compensada, con puertas y ventanas fuera de cuadro, denotan su fragilidad. Las aulas están en el límite de su capacidad. Un corredor de cemento de aproximadamente 3 metros de ancho divide el espacio: 4 salones y un pequeño jardín con un árbol y un tanque de agua de un lado; un parque de arena con juegos y otros 3 salones del otro lado. En el fondo, hay una fila de pequeños baños y frente a ellos un lavadero con 3 grifos.

La experiencia de los padres y madres se dio en este espacio de convivencia cotidiana y sus acciones, coordinadas con los demás miembros de la comunidad educativa, han marcado significativamente las transformaciones que se han visto en este espacio. De este modo, en el tiempo del proyecto “Semillas que crecen en la arena”, se plasmaron cambios en el interior y el exterior de la escuela.

El tipo de relación que se establece entre los padres y madres y el espacio escolar puede ser revelador de un complejo juego entre lo que está o no autorizado a suceder en este espacio, y lo que ello nos puede informar sobre el alcance de su participación en el proyecto educativo. Considerando el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, Elboj y Pérez (2006) afirman que transformar una escuela implica la transformación de su estructura interna, sus relaciones y su entorno al mismo tiempo.

En mi primer acercamiento al escenario de observación, la sensación fue de aislamiento, una vez que no se observaba ningún movimiento de personas por la zona. El horario escolar había terminado y la escuela se encontraba cerrada. Llegué junto a dos facilitadores de la ONG, entre ellos la facilitadora y coordinadora del proyecto. En esta ocasión, la reacción inicial de la coordinadora fue de espanto. Al ver la escuela encontró la fachada de la escuela pintada con personajes de televisión. Sobre el portón principal se había instalado un gran castillo estilo medieval de madera, pintado en color rosa, y el color verde, que caracteriza el partido del Gobierno Regional del Callao, dominaba todo el muro, también decorado con el símbolo del Gobierno. La perplejidad de la coordinadora se debió a dos razones. Por un lado, una de las actividades planeadas para los padres y madres de la I.E., como hito final, era justamente la pintura de un mural en toda la extensión de la parte frontal de la escuela. Este mural sería utilizado como medio para comunicar a la comunidad las ideas de los padres y madres sobre el desarrollo infantil generadas en las sesiones de interaprendizaje.

Por otro lado, la ONG había referido a las maestras y a la especialista de la UGEL (Unidad de Gestión Educativa Local) de Ventanilla, institución con la cual firmó el convenio para poder trabajar con instituciones educativas de la zona, sobre el plan de realización del mural. Con eso, el trabajo de los padres y madres, además de permitirles imprimir su visión del niño y de la crianza y comunicarla a la comunidad, sellaría una identidad propia a la escuela, más pertinente y representativa de la diversidad cultural de la comunidad. Esto se alinea a los lineamientos de las instancias responsables de las políticas educativas actuales, que refuerzan la

importancia de ver las distintas culturas del Perú reconocidas e integradas en los ambientes, materiales escolares y en el currículum.

El episodio, sin embargo, revela la tensión existente entre los actores involucrados. Aunque el Gobierno regional afirma en su misión ser “un órgano educativo regional capaz de atender a todos los niños y niñas menores de 6 años de la Región Callao bajo un enfoque holístico, intercultural y de género” (DREC, Dirección Regional de Educación del Callao, 2016), ofreció como “regalo” a la institución una intervención decorativa, que en su simbolismo, ignora lo propio y resalta lo ajeno. Podría decirse que esta es una representación metafórica de una realidad en la cual, para acceder a la educación pública, los grupos originarios deben asimilarse a la cultura societal nacional (Tubino, 2015). Asimismo, en la evidente jerarquización de fuerzas, son las familias y la comunidad quienes quedan invisibilizadas y limitadas en su posibilidad de acción, incluso sin saberlo. Irónicamente, uno de los compromisos de la administración local (UGEL) es impulsar investigaciones e innovaciones técnico-pedagógicas en el nivel inicial, lo que va de acuerdo a la propuesta de educación intercultural que el proyecto “Semillas que crecen en la arena” busca realizar. Tubino (2015), siguiendo a Habermas (1999), explica que “la libertad de decir sí o no constituye hoy una condición necesaria para la apropiación y preservación de una herencia cultural” (p.168). El autor resalta la necesidad de la reflexión crítica para la transformación cultural. Lamentablemente, esta parece recaer solamente sobre aquel que está en situación de exclusión, cuando en realidad, esta transformación cultural es aún más necesaria en aquellos que detienen el poder económico y el poder político de decisión.

Finalmente, los padres y madres de familia pintaron su mural en el exterior de la escuela. A través del uso de los mismos colores usados por el Gobierno Regional, se garantizó una armonía estética, creando un diálogo posible entre el mural televisivo y el mural comunitario. Irónicamente, en la inauguración del mural, que tuvo lugar en el evento cultural que marcó el fin del proyecto, la misma representante de la UGEL, que no favoreció el dejar la fachada libre para la pintura de las familias, hizo un discurso de reconocimiento centrado en la importancia de garantizar la expresión de la diversidad cultural y de la identidad propia de la escuela. Tubino (2015) hace una distinción entre la lógica de la norma y la lógica de la praxis y apunta que las políticas se evidencian en esta última. Sin embargo, notamos que en el discurso de la gestora aparece lo normativo, lo cual se queda como un discurso vacío, en cuanto no se ha visto concretado en la praxis.

Considerando la situación de desventaja económica y social de la institución y de la comunidad educativa se puede concluir que no es posible lograr el éxito escolar si cambios se limitan a lo que sucede en el aula. Así, siguiendo a Elboj y Pérez (2006), reconocemos que los cambios tienen que ocurrir también en la escuela, en las casas y en la calle.

Figura 1. Decoración donada por el Gobierno del Callao a la I.E.I.



Figura 1. Fotos de la decoración con personajes televisivos, castillo medieval y simbolo del Gobierno del Callao en la fachada de la I.E.I., Pachacútec.

Figura 2. Pintura del mural proyectado por los padres y madres de la I.E.I



Figura 2. Ejecución de la pintura mural en la I.E.I. con la participación de la comunidad educativa, artista local, equipo facilitador e investigadora.

Figura 4. Organización del salón y área externa antes y después del proyecto



Figura 4. Salón con figuras impresas y área externa (izquierda, antes) y sectores decorados con producciones de los padres y madres y cocina en área externa (derecha, después).

Los productos de las acciones coordinadas y compartidas por la comunidad educativa, suponen una presencia mayor de los padres y madres en el ambiente escolar. Sin embargo, esta presencia se ve limitada cuando se les designa qué hacer y cómo pueden participar. Con frecuencia, los padres son convocados para hacer reparaciones en la construcción y poco se acercan a la escuela en el cotidiano. Las madres componen los comités del aula y colaboran de distintas maneras con las necesidades identificadas por la dirección. Pese a ello, son pocas las oportunidades en las que las iniciativas parten de las mismas familias. Aunque exista espíritu de cooperación, no se observa una mayor apropiación del espacio escolar por parte de los familiares. El acceso al espacio escolar se queda bajo el control de la administración de la I.E. Es importante resaltar que la división de tareas implica una cuestión de género, que caracteriza las culturas de la sierra del Perú, en las cuales las faenas, ligadas a la infraestructura, las hacen los hombres; y el cuidado de la familia es tarea de las mujeres. Sin embargo, estos roles son puestos

en cuestión en los contextos urbanos pos-migración y se requiere un rol más participativo de los hombres en la educación y la crianza.

Es importante que exista comunicación diaria entre padres y docentes en el nivel inicial. En los horarios de entrada y salida de la escuela las interacciones no se dan de forma continua y fluida, sino a través de citas normalmente pedidas por los docentes. No obstante, se presentan situaciones que requieren una comunicación inmediata con el tutor. Por ejemplo, si ocurre algún incidente minutos antes de la clase o si se necesita comunicar una información vital respecto a un niño. Tales comunicaciones, a veces complejas, terminan por darse en condiciones inadecuadas para todos. En su intento de organización, la relación entre familia y escuela se burocratiza y termina por reproducir mecanismos excluyentes, sobre todo frente a situaciones más complejas y de difícil solución. Frente a esto, las carencias institucionales y de la comunidad educativa se ven amplificadas. Por ende, es necesario repensar la organización de la escuela y las formas de comunicación que se establecen entre la institución educativa y las familias.

En situaciones de vulnerabilidad se hace aún más necesaria la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa, con sus recursos y capacidades, más allá de lo que la sola proximidad y convivencia permitirían conocer. Entonces, es necesario reflexionar sobre los automatismos respecto a la organización y el uso de los espacios, como ocurrió en el proceso de creación de los sectores del aula. Este proyecto involucró a todos y reveló potencialidades y habilidades de los padres y madres, docentes y niños. A partir de los intereses de los niños, la comunicación entre docentes y padres y las habilidades de estos últimos logró transformar las aulas en ambientes ricos y motivadores para el aprendizaje, que reflejan la diversidad cultural de la comunidad.

Otro ejemplo de articulación exitosa se dio entre miembros de la comunidad educativa y de la comunidad local. El tema que vinculó los distintos actores fue la alimentación; a través de la investigación, por parte de los niños y niñas de cómo esta se daba en las familias y en la escuela. Los niños y niñas investigaron los tipos de cocina que las familias usaban en sus hogares. Como en la mayoría de los casos se utilizaba cocinas a leña, se identificó a un señor de la comunidad que las construía y que era conocido por las familias, y se lo invitó a enseñar a los niños y niñas cómo se construía una cocina a leña; a partir de esto, construyeron una cocina en la escuela, en la zona del parque. En el proceso todos aprendieron sobre seguridad (los humos) y

arquitectura (dónde ubicar la nueva construcción); y finalmente, organizaron un evento de inauguración, en el que una madre cocinó en la nueva cocina para todos los presentes.

Sin embargo, encontramos que ambientes de aprendizaje motivadores son necesarios, pero no suficientes. Por ejemplo, cuando se trabajó el tema de “¿Cómo crear ambientes saludables y de aprendizaje en el hogar y el jardín?”, como parte de la Observación 3, un incidente marcó la reunión. Las participantes (en este día no hubo ningún hombre presente) demostraban gran interés en mejorar el ambiente de sus casas, evidenciado por el tiempo que dedicaron a producir sus dibujos y collages sobre la planta de sus casas y también por el pedido explícito, al final del taller, para que las facilitadoras organizaran sesiones de construcción de muebles y otros ítems para el hogar. Durante la actividad de discusión-reflexión, esta fue interrumpida por un movimiento de conversaciones paralelas entre la directora, la acompañante pedagógica y una de las madres. Al ser indagada por la facilitadora, la madre dijo en tono alarmado: “¿Es una emergencia!” (Madre 1). Esto habla de cómo puede ser vivida la situación de falta de infraestructura y servicios en contextos de pobreza. La “emergencia” se trataba de la falta de agua en la escuela. De pronto, la atención de las participantes se movilizó y el asunto dominó la conversación.

Morosos [refiriéndose a los demás padres]. (Madre 2)

No han pagado. (Madre 3)

[Nosotros] jalamos todos los días [el agua] (Madre 1)

Pero ahí ella [la directora] también tenía que educar, si sabe que el colegio necesita agua. (Madre 3)

[La profesora X.] es la dirigente. (Madre 2)

El agua no se puede negar, así que no puede (ininteligible). (Madre 1)

Deberían de avisar, no? (Madre 2)

Pero Miss [Hay que] parar en la puerta y que no ingrese con su niño, que tiene que pagar obligatorio del agua Así tiene que ponerse fuerte, si usted dice: "Señora paga, señora paga". (Madre 3); (Madres, Transcripción Taller 3)

El tema de la falta de provisión de agua es un tema recurrente en muchas escuelas públicas del país, sobre todo en el ámbito rural. Es difícil tratar los temas de la salud o del ambiente saludable cuando no se tiene acceso seguro al agua. La complejidad que se reveló alrededor de este tema involucra no solamente las consecuencias sobre la salud y posibilidades educativas de

la comunidad en el ambiente escolar, sino que demostró tener un impacto en las relaciones comunitarias.

La trama involucraba la historia de la fundación de la escuela hace tres años: las relaciones de entonces con líderes y opositores de la junta directiva de la comunidad, acusaciones de la empresa de agua respecto a conexiones clandestinas y robo de agua por parte de algunos pobladores, deudas, interrupciones de servicio, rechazo de la empresa para establecer nuevos contratos. Frente a la “emergencia”, las familias y la administración han asumido la compra de agua directamente, pero se quedan frecuentemente sometidos a la disponibilidad del camión de trasladarse hasta la escuela en los horarios de su funcionamiento. Algunos padres no colaboran con su cuota, elevando la tensión en la relación entre pares y entre la escuela y las familias.

Montero (2004) esclarece que la desventaja social no quiere decir desventaja cultural, incapacidad o inmovilismo. Muchas veces, al trabajar con las comunidades se tiende a polarizar estas características viendo solo desventaja donde hay recursos, o viendo solamente las capacidades creativas y simbólicas cuando hay terribles carencias.

La construcción de una comunidad de aprendizaje resulta del diálogo entre los miembros de la comunidad educativa y otros miembros de la comunidad. Sin embargo, deben existir ciertas condiciones para la creación de un proyecto común. En este proceso parece fundamental transitar desde la necesidad hacia el deseo; es decir, algunas necesidades primarias, como tener agua en el centro educativo, deben ser atendidas prioritariamente para que se pueda pensar y desarrollar el proyecto educativo como tal.

La importancia del espacio físico y su uso confirma su relevancia cuando en la entrevista grupal se preguntó sobre qué esperaban los padres que sucediera con la escuela al finalizar el proyecto. Su respuesta fue unánime: “nos gustaría que la escuela fuera construida con materiales nobles” (Padre y Madres; Entrevista grupal 1). En cuanto a las sugerencias que tendrían para la continuidad del trabajo, expresaron el deseo de que hubiera un espacio (salón) para padres y madres en el cual poder desarrollar actividades con sus niños, como por ejemplo, crear obras de teatro o actividades para su propio desarrollo “para seguir aprendiendo” (Padre y Madres; Entrevista 1). Esto indica que los padres no solamente desean una escuela habitable, sino que esta pueda acogerlos en sus proyectos. Para eso es necesario crear las condiciones necesarias, materiales y relacionales para el desarrollo de un proyecto educativo posible, más inclusivo y

participativo. En este sentido, reconocemos que la psicología comunitaria tiene mucho que aportar. Apoyados en el pensamiento de Freire (1975), reconocemos la necesidad de reflexionar críticamente sobre los distintos niveles de poder y responsabilidad implicados en los procesos de cambio. Así, la educación puede volverse una práctica de libertad.

Metodología de las sesiones de interaprendizaje del proyecto “Semillas que crecen en la arena”: aspectos generales, intercambio de saberes, expresión artística e intercambio cultural

En esta sección se presentan los principales aspectos de la metodología utilizada en las sesiones de interaprendizaje. Inicialmente se presentan los aspectos organizativos y temáticos de las sesiones y se incluyen las acciones de difusión del conocimiento hacia la comunidad. Luego, se presentan los aspectos dinámicos que se refieren a las actividades dialógicas y de producción artística y cultural. En cada apartado se busca visibilizar la experiencia de los participantes, notando así que la introducción del arte en los procesos de educación permite no solo involucrar a los padres y madres, sino que los hace reflexionar sobre sus vivencias, compartir con otros y revalorar sus orígenes y tradiciones.

Aspectos generales: aspectos organizativos, temas y difusión del conocimiento.

Estructuración de las sesiones de interaprendizaje.

Las sesiones de interaprendizaje, además de tener una dinámica flexible y variable, son planeadas participativamente a partir del intercambio entre los profesionales del equipo facilitador.

Es importante resaltar que el acercamiento hacia los temas no se sostiene solamente sobre el saber científico, ligado a las especialidades profesionales, sino que los significados y experiencias personales también sirven de insumo para pensar y preparar las sesiones. Esto refleja la coherencia entre el modo de operar en el interior del equipo y lo que se propone hacia el exterior.

En cada encuentro se ambienta el espacio con elementos pertinentes a las distintas culturas del Perú. Por ejemplo, en el taller de nutrición se creó una ambientación con varios alimentos provenientes de distintas zonas del país y libros de culinaria de distintas localidades. La presencia de dichos elementos es capaz de generar una reacción inmediata en los

participantes, que los reconocen y los nombran como parte de su lugar de origen, estimulando su curiosidad y la de otros participantes. En esta misma línea se construyen las dinámicas de bienvenida, definidas por actividades lúdicas y/o artísticas vinculadas a la diversidad cultural. De este modo, los participantes crearon un tejido con sus nombres y lugares de origen escritos en tiras coloridas de papel; se presentaron por sus nombres y lugares de origen haciendo nudos en un “quipu” (sistema de contabilidad de los antiguos incas) y modelaron la arcilla escuchando cuentos amazónicos y andinos.

Estas actividades caracterizan las propuestas pedagógicas para la ciudadanía intercultural; donde la oralidad, lo gráfico y lo pictórico sirven como apoyo para la comprensión intercultural y la inteligibilidad en contextos bilingües y multilingües (Bertely, 2008). Luego de las dinámicas iniciales, sigue el diálogo reflexivo y crítico, es decir, el intercambio de saberes en plenaria y en los pequeños grupos interactivos. El arte es mediador de estos procesos, y los conocimientos producidos son plasmados en obras artístico-culturales.

Equipo facilitador y el lugar del especialista.

El equipo facilitador, así como los profesionales invitados para sesiones, reflejan la diversidad presente en el proyecto. De este modo, participaron de las sesiones un total de 9 profesionales de distintos campos de estudio y procedencias. En los talleres de interaprendizaje, el equipo permanente estuvo compuesto por dos personas: la coordinadora y facilitadora “C” (artista plástica y educadora) y un facilitador, “T”, multiartista (educador, actor, contador de historias y músico).

En el proyecto, el rol del “especialista” no es definido por su lugar en la jerarquía de los saberes académicos. Los “especialistas” invitados son personas cuya experiencia personal marca su conocimiento, tal es el caso de una psicóloga, quien vino a compartir su conocimiento en nutrición adquirido como autodidacta. Por otro lado, especialistas como médicos y dentistas estuvieron presentes virtualmente a través de grabaciones de en audio.

En general, los padres y madres están acostumbrados a ser receptores de la palabra de los especialistas y lo esperan en su formación; lo cual se pudo observar a través del silencio y la concentración que mostraban cuando los especialistas tomaban la palabra. Sin embargo, también se ofrecían otras posibilidades de relación, estableciéndose un trato más horizontal, democrático y participativo, y poniendo los distintos saberes al mismo nivel. En este sentido, se evidencia un aspecto ético-político compatible con el paradigma de la psicología comunitaria; es decir, se

establece un tipo de relación horizontal, en el respeto a la diversidad, donde el conocimiento construido colectivamente se presta a la transformación comunitaria (Montero, 2004).

En este proyecto se han definido previamente los temas a ser trabajados en las sesiones de interaprendizaje (Ver Tabla 1). Asimismo, se pudo observar la potencia que el arte tiene para hacer emerger temas no planeados y provocar emociones que, quizás, de otra manera, no se expresarían. Como señalan Cruz, Quintal de Freitas y Amoretti (2008), es importante reconocer que el arte se integra en el contexto del saber popular y puede ser considerado como expresión de libertad, potencia de ideas y deseos. Cabe recordar que si bien el objetivo de este estudio no estuvo focalizado en los temas y contenidos tratados en las sesiones de interaprendizaje, se pudo observar que jugaron un rol importante en los grados y estilos de participación.

Temas de las sesiones de interaprendizaje.

Los temas trabajados en el “Plan de Formación de padres y madres de familia” (Warmayllu, 2015) se desarrollaron en un total de 7 sesiones (Ver Tabla 1).

Tabla 3 *Temas y eventos: “Semillas que crecen en la arena”, Warmayllu, 2015*

Taller	Nombre de la sesión de interaprendizaje
Taller 1	¿Cómo aprenden los niños?
Taller 2	¿Cómo mejoramos su nutrición y desarrollo integral? ¿Cómo creamos lugares saludables y de aprendizaje en el hogar y en el
Taller 3	jardín?
Taller 4	¿Cómo favorecemos la salud de nuestros hijos?
Taller 5	¿Cómo crear vínculos que ayuden a nuestros hijos crecer bien?
Taller 6	¿Cómo desarrollamos las potencialidades de los niños?
Taller 7 (Cierre)	¿Qué aprendizajes podemos compartir con otros padres y madres de nuestra comunidad?
EVENTO CULTURAL (IEI 157 e IEI147: inauguración de los murales pintados por los padres y madres de familia, exhibiciones de materiales y ambientes creados por los padres, madres, niños, niñas, docentes, auxiliares; muestra de afiches con material sistematizado del trabajo con los padres y madres en las sesiones de interaprendizaje; teatro musical y pasacalle)	

Nota: Elaboración propia, a partir del “Plan de formación de padres y madres de familia”. Warmayllu, 2015.

Difusión del conocimiento.

En seguida se describen dos dispositivos metodológicos ligados a la sistematización del conocimiento producido y los medios para su divulgación.

Folletos para padres.

Luego de cada sesión el equipo facilitador elaboró un “Folleto para padres”, el cual consistía en la sistematización del conocimiento producido y que era distribuido posteriormente a toda la comunidad educativa. De este modo, el contenido permitía ser revisado, compartido y difundido en la comunidad. Asimismo, eran instrumentos de comunicación atractivos también para los niños, pues contenían imágenes (fotos) de los trabajos realizados y de los grupos interactivos en acción, los cuales servían como motivadores del interés del lector. La suma de los folletos compone un pequeño “manual” sobre el desarrollo integral del niño, totalmente original (Apéndice E).

Evento cultural.

El evento cultural es la culminación de los logros alcanzados por la comunidad educativa en el proyecto y cumple distintas funciones: celebrar el trabajo concertado entre personas e instituciones; difundir el trabajo realizado para la comunidad local; poner en contacto instituciones educativas cercanas para reforzar el potencial de un trabajo de red; valorar el trabajo realizado frente a las instituciones gubernamentales, que deben apoyar la mejora de la educación en la zona.

De esta manera, la programación del evento cultural incluyó la exhibición, en dos escuelas, de los ambientes de aprendizaje creados y equipados por la comunidad educativa. En dicha exhibición se presentaron paneles con imágenes y textos explicativos de las sesiones, se presentó un teatro musical conducido por un grupo de teatro profesional se inauguraron los murales de las escuelas y se hizo un pasacalle.

En el evento cultural se pudo observar el gran potencial creativo que tienen los padres y madres de familia; por ejemplo, en los trajes que hicieron para sus hijos e hijas para el evento. En el grupo la mayoría de los niños usaron trajes elaborados con materiales reciclados, representando el origen cultural de las familias, que orgullosamente han podido expresar su identidad cultural.

Figura 7. Evento cultural realizado en la I.E.I.

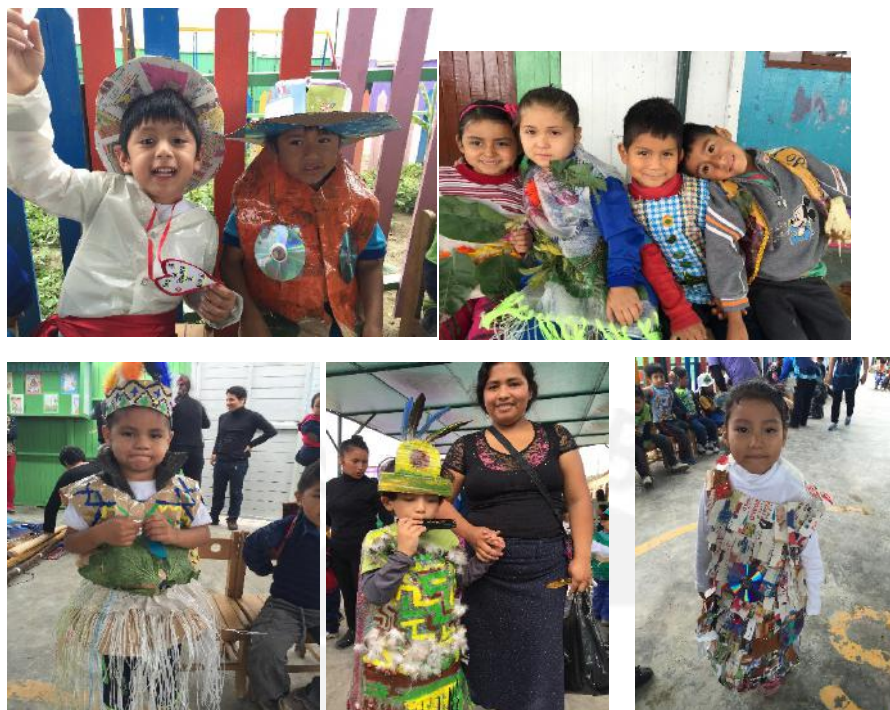


Figura 7. Niños y niñas usando trajes creativamente elaborados con sus familias.

Intercambio de saberes, expresión artística e intercambio intercultural.

Los recursos pedagógicos utilizados en el proyecto “Semillas que crecen en la arena” pueden clasificarse en recursos discursivos, centrados en el lenguaje verbal; y recursos artístico-culturales, centrados en los lenguajes artísticos (música, danza, teatro, dibujo, pintura, arcilla, cuentos) y en el intercambio cultural.

Recursos discursivos.

Los recursos discursivos son recursos de lenguaje y técnicas de comunicación que influyen en cómo se establece el diálogo en las sesiones de interaprendizaje. El uso del lenguaje es instrumental para lograr objetivos como fomentar la participación, estimular la reflexión, intercambiar saberes, valorar aportes, y reconocer y valorar el origen cultural.

El interaprendizaje se basa en un diálogo donde todos aprenden. El aprendizaje está en el centro del interés, es de doble vía y se concreta en la interacción comunicativa (Chinchayán, 2008). En la dinámica de las interacciones se identifican estrategias para fomentar la participación y promover aprendizajes significativos, como muestra el diálogo que se dio en el

Taller 2 “¿Cómo mejoramos su nutrición (de los niños) y desarrollo integral?”. En esa interacción, la facilitadora “C escribe en el papelógrafo una frase con reminiscencias: “En mi pueblo...”, dejando literalmente el espacio para que los participantes completen la frase. Una docente participante “Pdoc” comparte su experiencia:

En mi pueblo... ¿Cómo era la alimentación? ¿Quién nos lo quiere contar?(Coordinadora). Bueno, en mi pueblo, nada que ver con la alimentación actual, ¿no? Yo, por ejemplo, he crecido comiendo mi maíz, mi cancha, mi habas, este, arbejas, en segundo, si no así como en heladas, tostado, ¿no? Tomábamos nosotras, este, mi papa tenía unas vacas, [pausa] ulla, como quisiera volver estos años atrás, ¿no? La vaca bien mansita y nosotros nos metíamos así por abajo y abríamos la boca y (risa) oooo. (Docente).

Una experiencia *inolvidable*.

Siii, no, de verdad, es un recuerdo fuerte para mí, ¿no? O sea, yo nunca lo voy [a] volver a vivir y mis hijos tampoco [pausa] la boca llena de agua a la espera de la (...) de frente de la vaca, quizás por esto gracias a Dios hasta ahora soy sana, no tengo mucho problema de salud.(Docente). (Docente y Facilitadora C, Transcripción Taller 2). [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

En esta interacción podemos notar que se han movilizado diferentes ideas, memorias y afectos. A partir de dejar la frase incompleta para que los participantes pudieran completarla, ha sido posible rescatar saberes, promover una reflexión sobre las diferencias entre la vida en Pachacútec y las costumbres y características del lugar de origen – con la valoración de este último como “*inolvidable*”; y abrir la posibilidad de compartir vivencias significativas para las personas que las expresan y para quienes las escuchan. Este tipo de interacción promueve un estrechamiento de las relaciones dentro de la comunidad educativa. En aquel momento la docente era como la mayoría de las madres presentes, es decir, una madre que ha dejado su pueblo, migrando hacia la ciudad y que está criando sus hijos en condiciones muy distintas; añora su infancia y no cree en la posibilidad de que sus hijos puedan vivir algo semejante a lo que ella vivió y que tiene para ella inmenso valor.

Chinchayán (2008), reconoce que el intercambio permite tanto la expresión de significados entre los participantes de la interacción como la reflexión sobre los mismos. Esto se pudo ver en lo trabajado durante las sesiones, ya que como se presentó anteriormente, las madres y padres no solo contaron sus experiencias, sino que pudieron reflexionar a partir de ellas,

revalorando sus costumbres. Asimismo, y en línea con lo que señala la autora, uno de los principios pedagógicos que orientan la construcción de conocimiento es el principio de la "significatividad"; es decir, aprendemos más cuando son consideradas “nuestras experiencias, saberes, necesidades e intereses” (p. 242). Además, cómo afirman Elboj et al (2006), un diálogo reflexivo produce más aprendizaje instrumental y más solidaridad que la enseñanza tradicional. Así, los aprendizajes que se logran tienen mayor posibilidad de promover cambios en la realidad y mejorar la convivencia (p. 91).

El reconocimiento de un nuevo conocimiento, el uso de adjetivos positivos, y la escucha activa, haciendo eco y refuerzo de las ideas, son recursos discursivos que posibilitan el diálogo intercultural. Este diálogo posibilita el reconocimiento de diferentes identidades de una manera constructiva y democrática. Tal como lo señala el Consejo de Europa (2008) “solo el diálogo permite a las personas vivir en la unidad y la diversidad” (p. 20).

En esta medida, el tema lingüístico es relevante tanto metodológicamente como en la interrelación entre algunos participantes. Contar con un facilitador que hablara en quechua permitió que parte del grupo que tenía el quechua como lengua materna (aproximadamente 20% de los participantes) trabajara en su lengua, permitiendo el reconocimiento de la diversidad lingüística presente en el grupo y su valoración.

El origen cultural y la lengua son aspectos de la identidad cultural que ganan relevancia en los contextos de migración. Al respecto, en los participantes del estudio se pudo observar cierta ambigüedad entre el sentirse orgulloso y el sentir vergüenza del origen cultural o del idioma:

¿Qué lenguas habla usted? (Madre).

Quechua, Shipibo, Aymara. (Facilitador).

Ay no, esas lenguas no son, [descalificando, con la expresión facial de desprecio][pausa] son peruanas. ¿Qué *lenguas* habla? Inglés? ¿Francés? (Madre).

Un poco de inglés. (Facilitador).

Y yo [con orgullo] un poco de francés. (Madre). (Madre y Facilitador, Transcripción Taller 1) [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

En el diálogo, la madre desvaloriza las muchas lenguas indígenas habladas por el facilitador, que a su vez siente orgullo de poder comunicarse con muchos pueblos peruanos en su lengua materna. Rivera (2006) nos muestra que, incluso para muchos quechua hablantes, tanto el

idioma como la cultura asociada a él son considerados obstáculos para el desarrollo y deben ser superados, lo que indica la reproducción de esquemas mentales que son, en realidad, prácticas discriminatorias. Así, la educación intercultural impulsa la reflexión y el reconocimiento de los valores, incluidos los prejuicios y actitudes discriminatorias en el interior del grupo.

Un ejemplo de recurso discursivo que potencializa el establecimiento de una relación más horizontal e igualitaria en un ambiente diverso culturalmente – donde se encuentran marcas de relaciones históricamente asimétricas – puede ser identificado en el compartir de historias personales, tanto de los facilitadores como de los “especialistas”. Esto demuestra un alto grado de empatía, compromiso e involucramiento por parte de los facilitadores hacia el grupo y el proyecto. Más allá del rol profesional, se promueve el encuentro entre personas y se abre la posibilidad para que padres y madres también se sientan en confianza para compartir sus propias historias y experiencias. Estas pueden hablar más y mejor sobre la realidad y promueven un intercambio importante entre pares. Todo lo anterior coincide con lo sostenido por Elboj et al (2006) al afirmar que las familias tienden a confiar más en las informaciones que intercambian entre sí y en las que generan conjuntamente.

Recursos artístico-culturales e intercambio intercultural.

En las sesiones de interaprendizaje se han propuesto distintos lenguajes artísticos. Así, en cada sesión fue posible experimentar una o más técnicas artísticas colectivamente y se ha podido identificar y reconocer las distintas culturas presentes en el grupo. Los trabajos artísticos han sido en su mayoría producidos colectivamente, excepto las historias desarrolladas por algunos padres y madres sobre sus lugares de origen.

En sus producciones artístico-culturales los participantes han utilizado diversas técnicas. Por ejemplo, utilizaron la pintura acrílica sobre papel periódico para producir afiches que comunicaran a la comunidad educativa ideas esenciales sobre lo que ayuda y lo que no ayuda el aprendizaje de los niños; dibujaron platos y pirámides alimentarias para sellar los conocimientos compartidos sobre nutrición, además de cantar y escuchar música de la sierra y de la selva; crearon dibujos de sus casas e hicieron collages para tornar los ambientes saludables y ricos para el aprendizaje; crearon obras de teatro para ilustrar situaciones de la salud que afectan el aprendizaje de los niños; trabajaron con arcilla y escucharon cuentos para reflexionar sobre las relaciones afectivas con sus hijos e hijas; elaboraron una gran pintura mural en la fachada de la escuela, plasmando sus aprendizajes y mensajes para la comunidad; y disfrutaron del baile y de

los ejercicios de mentalización para sentir el cuerpo y reconstruir los ambientes de sus casas y prepararse para los aprendizajes. Una asistente del proyecto, “V”, en una evaluación con la coordinadora, “C”, así lo expresa:

Para mí en este corto tiempo ha sido enriquecedor, porque han probado [los padres y madres] todos estos lenguaje. Yo creo que están llevando algo rico, la música, el arte, porque por lo menos en este momento lo han hecho. De verdad, porque nadie les da esto, nadie, nunca lo han vivido, porque todo es así sentados, hablando sí o no, nada más, pero de esta manera yo pienso que sí, que ellos lo han sentido, se han identificado y eso es lo más importante. (Facilitadoras C y V, Transcripción Evaluación).

Segun Elfland (como se citó en Abad, 2009), históricamente, las artes siempre han sido una tarea de construcción de la realidad. Los distintos lenguajes artísticos son posibilidades diversas de representación del mundo y a través de las artes se puede comprender mejor el paisaje cultural y social en el que habitan las personas. Así pues, las experiencias colectivas permiten descubrir nuevas oportunidades de elegir y asumir compromisos, en un proceso de construcción conjunta de significados. Además, Abad (2009) reitera que las artes ocupan un lugar importante en el desarrollo humano, y ofrecen posibilidades de “transformar la realidad e inventar modos de trascenderla y de orientarla hacia una vida digna para todos (basada en una experiencia estética sostenida por las relaciones humanas)” (p. 23). En este sentido, el proceso colectivo de creación artística contribuye con el aumento de la autoestima, el refuerzo de los vínculos comunitarios y el compartir de sueños y expectativas hacia la transformación de la institución educativa.

La experiencia artística se asocia frecuentemente a sentimientos de disfrute y de placer y vemos que las propuestas de creación artística fueron vividas con alegría y entusiasmo. Las actividades se dieron en pequeños grupos en los que la mayoría de participantes tuvo la oportunidad de contribuir con ideas para la elaboración de las creaciones. De esta manera, los participantes han demostrado tener una gran capacidad creativa y de involucramiento, lo cual se evidencia por la calidad de los trabajos realizados. A continuación se ejemplifican producciones de algunas madres inspiradas en cuentos o acontecimientos ligados a sus lugares de origen.

Figura 8. Creaciones artísticas de madres de la I.E.I.



Figura 8. “Cuentos de mi lugar de origen” creados por madres de la I.E.I.

Estas y otras producciones artísticas y artesanales ahora componen el acervo de materiales didácticos de la escuela y son utilizadas en el aula, incrementando las oportunidades de expresión de la diversidad cultural presente en la comunidad.

Dimensión Subjetiva

Comprender la experiencia de los padres y madres de familia en los talleres de interaprendizaje, desde su punto de vista subjetivo, implica darles voz directa a través de sus propias descripciones y reflexiones sobre los temas trabajados en las sesiones. Sus apreciaciones, opiniones y emociones son expresión de su experiencia subjetiva y han podido manifestarse con más apertura y profundidad en los grupos interactivos y las entrevistas grupales.

Durante las sesiones se pudo notar que los padres se beneficiarían de un espacio de escucha personal. Esto debido a que con frecuencia buscaban a los facilitadores al final de los talleres para discutir sus casos específicos de una manera más reservada, en cuanto sus relatos muchas veces involucraban historias personales y experiencias de dolor aún no sanadas. Así lo explica una madre en una de las entrevistas grupales:

Debemos romper cadenas que hemos tenido, historias, ¿cómo se llama?, desagradables, ¿no? Antes corregían, golpeaban con lo que encontraban y ahora, como dicen, ¿no?, estamos [pausa], era como la era primitiva, ahora tenemos que cambiar con nuestros hijos, porque nuestros hijos muchas veces [nos hacen rabia], pero todo ha cambiado. (Madre, Entrevista grupal 1).

Tal como se plantea en el “Plan de formación para padres y madres” (Warmayllu, 2015), el aprendizaje en los temas de crianza y desarrollo de los niños y niñas busca favorecer una mayor conciencia y compromiso en las decisiones y en el acompañamiento de sus hijos e hijas. Este proceso implica una autorreflexión sobre aspectos de la experiencia previa de los padres y madres cuanto a su crecimiento y desarrollo. Examinar su propia historia y sus modos de hacer, impulsa la toma de conciencia y, consecuentemente, la realización de cambios. Los aspectos personales y subjetivos son la tela de fondo sobre la cual se fundamentan las elecciones y prácticas cotidianas, sin que muchas veces se reconozca cómo se generan (Céspedes, 2009).

Para Jabonero, López y Nieves (1999), el aprendizaje significativo en una formación de adultos involucra tres procesos: (1) conocimientos nuevos se relacionan a conocimientos ya existentes; (2) se establece una orientación hacia aprendizajes ligados a experiencias, hechos u objetos; (3) se produce una implicación afectiva que armoniza lo nuevo con el aprendizaje anterior. En ese sentido, es importante reconocer lo positivo del conocimiento previo, así como reconocer críticamente las prácticas y experiencias que no contribuyen al desarrollo y al aprendizaje. A continuación, podemos ver cómo se expresan dos madres desde una y otra posición. En el primer caso, se afirma un rasgo de la identidad cultural que refuerza la autoestima. En el segundo, la experiencia de dificultad y sufrimiento es cuestionada y puesta en relación con las condiciones de extrema pobreza, que a su vez influyen en las actitudes y sentimientos hacia las relaciones familiares. Tal comprensión puede llevar a cambios significativos.

Yo nací en el departamento de Ancash, desde niña mis abuelos me han criado, hasta los quince años, y allá en mi pueblo hemos comido el trigo, la arveja, esa chochoca, o sea comida de la sierra. Lo que he aprendido allá, el trigo pelado, el trigo salado, la machica, con lino! Lo que he aprendido es a compartir bastante con mis hijos; a veces de mi pueblo mandan comida de la sierra, y a mis hijos les he enseñado a comer el trigo y el, o mejor dicho, la sopa de chochoca, y machica. Mis hijos están bien alimentados, comida de la sierra, mejor dicho. *Yo nunca me he olvidado de mis raíces* [con amor y orgullo].

Yo sigo, continuó con mis hijos, su alimentación. (Madre, Transcripción Taller 2).

Al principio, yo como madre he sido bien mala con mis hijos (Risas). No sé, tal vez por lo que he pasado también, no? Como yo en el tiempo que nació mi bebe, mi primera hija, ella nació en [ciudad] y compré mi casa acá en Pachacútec [pausa] . Yo me vine a vivir aunque sea una chocita, me vine, pero mi esposo no se vino, no quería venir, entonces yo vine acá con mi hija. Dos años viví aquí sola. El agua a veces pasaba [respira]no importa, hija! *Pero sí, se sufre bastante aquí, no? Y tal vez por eso fui dura con mi hija, bien mala, a veces me faltaba, y con bebés, cuando están recién nacidos a veces no puedes trabajar con eso* [pausa] Ya cuando entró al colegio más este año, he aprendido, de los talleres, que hay que valorar más a mi hija, a darle más amor, y ver todo lo que ella hace, dejarlo libertad que haga ella. Y yo esa libertad no le daba, todo quería cómo yo quería; entonces no le daba esa libertad, no quería que derrame la leche, no quería nada, imagínate, y por eso ya recibía sus correazos, o sea sus manotazos (Risas). Ya lo hacía llorar a mi hijita, pero después me daba pena mi hija... [Se cubre el rostro, con pesar], después que yo actuaba me daba pena, decía: Ay no, porque seré así, y debo cambiar!”[pausa] pero no cambiaba, pues [...] (Madre, Entrevista grupal 1).[Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

El proceso de autorreflexión es fundamental para impulsar los cambios y puede evocar tanto sentimientos positivos como de dolor. Asimismo, es importante reconocer el potencial educativo de los procesos de concientización. Podemos ver a partir de lo compartido por la madre en esta última viñeta, que en el proceso de aprendizaje es posible examinar las circunstancias de un pasado difícil y comprender cómo estas han comprometido su capacidad de crear a sus hijos de una forma más adecuada. De este modo, pudo reconocer las actitudes violentas que se transmiten entre generaciones y hacer una autocrítica, confrontándose con sus límites y los sentimientos de culpa ligados a sus dificultades en la crianza. Así, vemos la importancia de la revisión de la experiencia subjetiva que se despliega en los contextos de aprendizaje, favoreciendo la concientización e integración de las experiencias personales, abriendo caminos para el cambio.

Los padres y madres refirieron repetidas veces que su participación en los talleres ha promovido su motivación y generado el efecto de “relajarse” y “desestresarse”. Efectivamente,

los cambios de actitud señalados por ellos se refieren, con frecuencia, a que tienen más calma para lidiar con los niños, lo que se puede identificar en el siguiente testimonio.

Estuvo bonito [La pintura mural]. Sí, me gustó, y aprendí bastante también, como mi hijo puede dibujar algo en la pared, como si estuviera rayando, jugando; igualito, si mi hijito raya, juega, así; y yo también estoy rayando en una pared, y yo dije: "Dios mío, qué estoy haciendo?". Me dio risa, me gustó, me divertí, me entretení, mucho. (Madre, Entrevista grupal 1).

En sus procesos de aprendizaje, los padres y madres han podido identificarse con la experiencia de sus hijos. Además, han podido reflexionar y apropiarse de su rol ampliando y transformando sus campos de acción. Por ejemplo, pudieron transmitir habilidades, prácticas, conocimientos y tradiciones ligadas a su origen cultural, como en el caso de una madre que dijo respecto a su hija - *"lo que ella no hacía, yo ahora le enseño. Y me dice: 'Mamá, yo también quiero aprender tejer. Mamá yo también quiero aprender bordar'."* (Madre, Entrevista grupal 1). [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

La cultura de origen, cuando es valorada, influye positivamente en las relaciones intersubjetivas; en este caso, entre padres e hijos. Los padres y madres que reconocen positivamente su origen cultural favorecen el desarrollo del sentido de pertenencia e identidad de los niños con su familia y su comunidad. Cabe resaltar que la valoración de la propia cultura también influye en el rescate del autoestima, que puede verse disminuida en contextos inhabilitantes de exclusión (Adell, 2002).

Es importante resaltar los aspectos afectivos de la experiencia cuando se considera la dimensión cultural como parte de la identidad personal. En situaciones de exclusión y discriminación, las personas se ven afectadas en sus posibilidades de desarrollo personal y expresión cultural, incluso dentro del mismo grupo familiar, como nos cuenta una madre: "Igual mi esposo [pausa], yo hablo en quechua: 'Me estás insultando', me dice". (Madre, Entrevista grupal 2). Este tipo de discriminación, diseminada socialmente por mucho tiempo, hace que las lenguas, las costumbres y los conocimientos se desvalorizen y se pierdan. En otro momento una de las madres, de origen amazónico, creó una tela con adornos de su pueblo y relató su cuento para el público presente. En el cuento, había un momento en el que una mujer llamaba con un canto a una serpiente que debería proteger la casa. Sin embargo, la señora no pudo pronunciar las palabras, su voz desapareció embargada de emoción. Finalmente, ella respiró profundamente y

cantó las estrofas en shipibo. Después, nos contó que hacía mucho tiempo que no hablaba en su idioma, por lo que las palabras se le habían quedado atrapadas en la garganta (Madre, Notas de campo, Taller 6).

Coincidimos con Castillo, Sostegno y López-Arostegi (2012), cuando dicen que el arte puede ser “un instrumento para el reconocimiento y valoración de las diferencias y la transformación de aquellos elementos culturales generadores de discriminación” (p. 21). Cuando se valoran elementos culturales, como el origen y la lengua, se recuperan y revitalizan los elementos identitarios que quedaron inhibidos en el proceso de adaptación a un nuevo ambiente. La madre, al expresar su creación en su idioma, ha movilizado aspectos subjetivos profundos ligados a la lengua materna y al lugar de origen, que quedaron olvidados en el esfuerzo de adaptación exigido por la migración. Junto a esto, también sus habilidades artísticas y conocimientos culturales quedaron adormecidos. En el rescate de aspectos fundamentales de su ser, la emoción parecía ligada al renacer de sí misma. En esta ocasión ella y su hijo fueron los últimos a irse del taller, quedándose hasta la noche para terminar la pintura mural, disfrutando al máximo de la oportunidad de gozar del arte y de su cultura.

En esta sección hemos considerado la experiencia subjetiva de los padres y madres en las sesiones de interaprendizaje a partir de su voz. Así, vimos la importancia de los espacios de escucha y el intercambio de experiencias entre padres y madres, que comparten dudas y conocimientos en relación a la crianza y la educación de sus hijos, en un proceso de aprendizaje mutuo. En el proceso de asimilación de nuevos conocimientos y modos de hacer, bien como en el rescate de aspectos de sí mismos ligados a su historia y origen cultural, la afectividad cumple el rol de reintegración de aspectos personales y abre a los padres y madres mayores posibilidades de elección.

Dimensión de las Relaciones Comunitarias

En la construcción de una comunidad de aprendizaje que logre la transformación de la institución educativa, es necesario comprender cómo se dan las relaciones entre los diversos actores involucrados (Montero, 2006). Además de las observaciones, se exploran sus relaciones comunitarias, es decir, sus relaciones con los miembros de la comunidad educativa: docentes y profesionales de la escuela; sus hijos e hijas; sus pares; y otros miembros e instituciones de la comunidad. Dichas relaciones constituyen el terreno donde se cultivará el proyecto educativo

común, el cual debe desarrollarse desde el interior de la institución educativa hacia la comunidad y considerar los recursos comunitarios en su proceso de desarrollo.

Relación entre pares.

La construcción de un proyecto común es un proceso educativo en el cual la comunidad “se educa a sí misma” a partir de sus fortalezas (Torres, 2002, p.1). Este es un proceso que no está libre de conflictos; sin embargo, la posibilidad de resolverlos es crucial para el éxito de cualquier acción colectiva (Montero, 2004).

Los padres y madres participantes del proyecto manifestaron que las sesiones de interaprendizaje han favorecido la cohesión del grupo y el estrechamiento de la relación entre pares. Los padres y madres han trabajado colectivamente de manera positiva y democrática en cada sesión. Así lo expresa un padre de familia:

Sí. Hemos intercambiado ideas también; nos hemos hecho conocer cada uno nuestras vivencias, nuestra forma de ser y muchas cosas intercambiamos. (Padre, Entrevista Grupal 1)

En el caso de un proyecto educativo común, es necesario que exista un sentido de pertenencia a la comunidad educativa para poder establecer los acuerdos y compromisos que llevarán adelante la tarea. Es decir, partir de la relación y la confianza hacia el diálogo para la construcción conjunta del proyecto educativo. Aunque se hayan observado mayormente relaciones positivas entre los padres y madres participantes, también ha habido algunos incidentes que indicaron tensiones y dificultades en la resolución de los conflictos.

Un episodio ocurrido en el taller 7 “Qué aprendizajes podemos compartir con otros padres y madres de nuestra comunidad?” fue muy ilustrativo de la interdependencia entre las condiciones de vida de las familias; las relaciones que pueden darse en el interior de la comunidad; y las relaciones entre las familias y las instituciones locales, en este caso, la posta de salud y el mismo centro educativo.

Una de las madres presentes en la sesión de cierre trabajaba cuidando a un niño cuya madre estaba ausente por motivos laborales. En este día hubo una mayor cantidad de niños en el ambiente y las docentes presentes en la escuela no se habían dispuesto a cuidar a los niños para que los padres y madres pudieran acudir al taller, dado que tenían otras tareas que realizar. En un momento de distracción de los adultos, un niño sufrió un accidente en el parque, haciéndose un corte profundo en la frente. Hubo gran conmoción por parte de los presentes; por lo que la

investigadora, con su auto, llevó al niño, su cuidadora y una de las facilitadoras a la posta de salud más cercana para que el niño fuera atendido por emergencia.

En la posta de salud, no fue permitida la atención al niño, aunque se tratara de una emergencia, lo que añadió aún más inseguridad a la situación. Para solucionar el impase, el médico exigió la presencia de uno de los padres del niño para que se procediera a la atención. Sin embargo, ninguno de los presentes tenía el contacto telefónico de los padres del niño, por lo que se necesitó de varias llamadas para lograr contactarlos. Finalmente, después de cerca de 30 minutos, llegaron algunos parientes y luego la madre para acompañar al niño. Esta experiencia nos muestra tanto la fragilidad de la organización de las relaciones entre escuela y familia y entre pares (falta de información vital, como el contacto para emergencia), como la capacidad de agencia para enfrentar la situación con los recursos que estuvieran a su alcance.

Relación familia-escuela y otros miembros e instituciones de la comunidad.

Sánchez (2007) ubica a la comunidad en un continuo, resaltando el espectro que va desde una menor integración, es decir, de la comunidad que no es más que una red de relaciones flexibles e inestables; hasta una comunión, donde la comunidad presenta una identidad colectiva. Más que ubicar a los padres y madres en un lugar determinado de dicho espectro, lo que se puede identificar son dinámicas de vínculos complejos, no siempre positivos, que influyen en la construcción de un proyecto común. Esto nos lleva a considerar las relaciones entre los docentes y las familias, en las que se pueden identificar dinámicas tanto positivas como conflictivas.

Las docentes (no hay docentes hombres en la I.E.I.) deberían supuestamente participar de las sesiones con los padres, incluso como parte de su misma formación, para luego contar con más insumos para la metodología de la educación intercultural por el arte en el trabajo con las familias. Sin embargo, de un total de 6 docentes, solo dos han participado en alguna sesión completa.

Por otro lado, los problemas institucionales y del propio sistema educativo público del país influyen en las relaciones entre familia y escuela. Las condiciones de los contratos de los docentes son con frecuencia precarias y a muchos de ellos no se les renuevan sus puestos de trabajo año tras año. Los padres y madres solicitaron que algunas maestras continúen trabajando en el colegio, ya que la constante rotación docente afecta la relación de confianza entre profesores, familias y los propios niños, que en esta edad necesitan estar seguros de sus vínculos. En este sentido, dichas condiciones de trabajo impactan negativamente en su

disponibilidad para donar parte de su tiempo a una actividad que suelen, incluso, delegar a terceros; lo que a su vez puede limitar la sostenibilidad del proyecto educativo, ya que no se aprovechan las oportunidades formativas y se crea aún más distancia entre familias y escuela.

Esta situación denota un desconocimiento del rol de las instituciones como espacios de mediación entre el orden social y el orden individual (Moitinho & Castro-Silva, 2013); ya que limitan aspectos significativos tanto para los niños, que esperan que la profesora (re)conozca a su familia; como para las familias, que esperan que la profesora conozca a sus hijos e hijas.

Las tensiones entre escuela y familia se han manifestado principalmente cuando una “responsabilidad” era atribuida a uno u otro grupo y no se reconocía la interdependencia y compromiso necesarios para llevar adelante un proyecto común. Estos momentos críticos involucraron, coincidentemente, otras instituciones públicas, como la posta de salud, el sistema de seguro de salud y el servicio de agua potable y alcantarillado de la ciudad. En una iniciativa para hacer exámenes de hemoglobina en los niños, se evidenciaron algunas desigualdades en el interior del grupo. Algunos contaban con seguro salud mientras otros tenían que pagar para hacer los exámenes. Así, las dificultades materiales y la injusticia distributiva fragmentan la comunidad, frustran las expectativas de solución y se despliega un proceso de culpabilización recíproco y se pierde de vista lo que se puede lograr conjuntamente.

Según Prilleltensky (2014), la creación de sentido se da en las luchas que las personas emprenden para ser consideradas y desarrollarse. Cuando las personas son valoradas y reconocen su propia agencia y capacidad para tener una acción positiva en el mundo, encuentran un sentido para vivir la vida. En este sentido, la experiencia de ser escuchado y sentir que lo que uno tiene para decir es importante puede llevar a cambios significativos, que trascienden la esfera individual. La posibilidad, entonces, que tienen los padres y madres de ampliar su ámbito de acción y utilizar los propios recursos torna viable la construcción de una comunidad de aprendizaje, que logra mejorar la institución educativa y el cuidado de los niños y niñas de la escuela inicial. Una comunidad de aprendizaje propone transformar las dificultades en posibilidades de transformación de la escuela, implicando a todos los agentes sociales en un proceso de mejora constante (Elboj et al., 2006).

Relación con los facilitadores y la investigadora.

Durante las sesiones de interaprendizaje, han ido variando tanto las personas del equipo facilitador como de los grupos participantes; la investigadora, por el contrario, ha estado presente

en todas las sesiones. El vínculo entre todos fue fortalecido a lo largo del proceso, lo que se demostró por los saludos menos formales y más afectuosos a cada sesión. Por otro lado, a pesar de los esfuerzos por parte de los facilitadores y de la investigadora en establecer una relación horizontal entre todos, con frecuencia se reproducía la jerarquía alumno-docente en las interacciones, lo cual es característico de la educación tradicional. Por ejemplo, muchas veces se han dirigido a los facilitadores y a la investigadora llamándonos “profesor o profesora”. Sin embargo, podemos ver un reconocimiento de la apertura del equipo facilitador, en el cual incluyen a la investigadora:

Son más sociables, más amigables, se conectan rápido a la gente. Son muy cómo, cómo, ¿cómo se dice? Son muy... ¡ay! Ayúdame. (Risas). (Madre 1).

Son muy didácticos también. ‘M’ es quechua también, ¿no? (Padre).

Te hace sentir en confianza, pues, cuando habla quechua. (Madre 2).

Más sociable usted [investigadora]; como que más hogareño, que cualquier cosita, que te orienta el *profesor* ‘M’; la que un poquito más seria, la que te orienta, es la señorita ‘C’. (Madre 1).

[La acompañante pedagógica] tiene una preocupación para enseñarnos a nosotros y a los niños. (Madre 3).

Y la otra señorita que para en el salón, nos ha enseñado, por ejemplo, hacer un cuento de nuestros niñitos. (Madre 4). (Madres y padre, Entrevista grupal 1). [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

Como se puede notar, los vínculos establecidos en el proceso de trabajo se han transformado, pasando de una relación más jerarquizada en la cual los padres ubicaron a los facilitadores en la categoría “docente” y asumieron la posición de alumno, para, en seguida, relativizar estas posiciones reconociendo una relación más democrática y basada en la colaboración e intercambio intercultural.

Las relaciones con sus hijos e hijas.

Uno de los ejes prioritarios de todo el proyecto “Semillas que crecen en la arena” es la mejora de las relaciones entre los padres y madres con sus hijos e hijas, en cuanto a la pertinencia del cuidado e importancia de su rol en el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas. En este sentido, cabe resaltar la presencia de los niños en las sesiones de

interaprendizaje, lo cual ha favorecido la observación de elementos importantes en sus interacciones con los padres y madres.

Con una media de 20 padres y madres por sesión, había casi siempre igual número de niños en el ambiente. En distintos momentos, su presencia fue de suma importancia para que los padres y madres pudieran observar cómo los niños y niñas aprenden a través del juego y cómo los padres pueden favorecer su aprendizaje desde distintas acciones.

Los padres mismos han experimentado y han observado lo que hacen los niños; esto, tal como señalan Velázquez y Valdez (2010), es parte fundamental en la capacidad del cuidado, pues no basta con ponerse en la situación de la otra persona, sino que supone la identificación con el otro como un semejante para así poder empatizar y cuidarlo. Así reflexiona una madre:

Bueno, de todos los temas, yo he revivido mi niñez. Claro, también, cómo dicen, he tenido maltrato de mis padres; y cómo dicen, en el teatro que se hizo parte de eso, no? Bueno, pero después he jugado, cómo también me pongo con mis hijos a jugar. Con mis hijos mayores quizás les he prohibido a ser un poco más niño, más responsabilidades, como yo era la mayor, me daban responsabilidades y a los mayores les hacía hacer igual. En cambio, mis tres hijos pequeños, les he dejado que ya sean libres, que jueguen, que sean libres. (Madre, Entrevista grupal 1).

En la cultura del grupo, se pudo observar que el cuidado de los niños es un asunto comunitario y no solo familiar. Siempre uno o más adultos en el grupo cuidaban a los niños y se ocupaban de instruirlos a resolver sus dificultades. En este sentido, se reconoce la influencia de la cultura de la sierra que mira a los niños como participantes “de un mundo de relaciones y responsabilidades” transmitidas por su comunidad (Ames, 2013, p.1).

Expectativas para el futuro.

Los padres y madres han expresado algunas expectativas cuanto a lo que esperaban o desearan pudiera suceder en la institución educativa al final del proyecto. De manera unánime, han expresado el deseo de que la escuela sea construida con materiales nobles. Esto, cómo ya señalado, puede ser entendido como el deseo de permanencia y mejora de la calidad del centro educativo, un reflejo de lo que desean para sus hijos e hijas. Enseguida, han manifestado el deseo de que el proyecto continuara.

Durante el proceso de interaprendizaje, algunas ideas de pequeños proyectos fueron discutidas, como la creación de un huerto en la escuela, la introducción en la rutina de un

momento para lavarse los dientes después de la alimentación. Estas ideas no se han concretizado. Cualquier cambio, aunque parezca sencillo, necesita de un grupo de personas que planee, organice y se responsabilice por la implementación y como explica Zavaleta (2012), “impulsar la participación de los miembros de una comunidad [educativa] en acciones colectivas, es más apreciado si se logra la autogestión” (p. 49).

Efectivamente se ha introducido en la rutina escolar una alimentación nutritiva, preparada por una de las madres. Esta iniciativa se ha implementado por el equipo del proyecto con la colaboración de todos. Sin embargo, no se generó desde el interior de la comunidad educativa. En palabras de la coordinadora del proyecto sobre las iniciativas que los padres y madres podrían desarrollar: “Estas son decisiones que ustedes pueden tomar”. (Coordinadora, Transcripción Taller 3). En seguida, vemos algunos proyectos que a los padres y madres les gustaría realizar.

En los talleres de padres, incluirlos para que ellos [los niños], no sé, tal vez, a la vez que nosotros aprendemos también los niños se den cuenta de que los papás vienen a los talleres y de la misma forma que ellos aprenden, nosotros también seguimos aprendiendo. Tal vez, puede ser, ¿no? (Madre 1).

“Con teatros también, haciendo más teatro para que los niños vean también que nosotros participamos, para que ellos se desenvuelvan más. Por ejemplo, mi niño es un poco así tímido. Si al vernos nosotros que actuamos ellos también aprenden”. (Madre 2).

A mí lo que me gustaría, su nombre, ‘Tinkuy’, ¿cierto? Sea, no sé, sea, a ver, cómo una historia, que por ejemplo, cómo ¿que le digo? No sé, que sea un libro, que se escriba un libro de todo lo que ustedes han hecho, un libro que nuestros hijos puedan leer de aquí más adelante, cuando estén grandes, jóvenes, "Hijito, todo lo que vas a ver en este libro, a nosotros nos han enseñado de cuando ustedes estaban chiquitos, y ahora que ustedes están grandes, les estoy entregando este libro para que ustedes puedan leer, y aprendan todo lo que nosotros... *Que mis hijos, que sus hijos, que sus hijos, sigan leyendo ese libro.*

(Madre3). (Madres, Entrevista grupal 1). [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

En una comunidad de aprendizaje justamente se espera que sean los deseos, las aspiraciones, los procesos imaginativos de la escuela que se quiere construir, el primer paso para el proyecto educativo, donde “quien mejor puede hacer una cosa, la hace”. (Elboj et al., 2006, p. 76). Los elementos para lograr el desarrollo de una comunidad de aprendizaje están presentes en

el discurso de los padres cómo se vé en las ideas que han manifestado sobre la posibilidad de progresar y seguir mejorando el proyecto educativo, sembrado por el proyecto “Semillas que crecen en la arena”. Además, las ideas ven cargadas de afecto y esperanza para que sus hijos e hijas aprendan en un proceso continuo en que todos se desarrollen, en la escuela, con sus familias y la comunidad.

La experiencia subjetiva de la investigadora

En una investigación cualitativa la subjetividad y experiencia del investigador se convierte en un vehículo para comprender la experiencia del otro. La reflexividad, en la práctica, significa poner al servicio de la investigación las vivencias y preconcepciones del investigador y penetrar en la experiencia del otro a través de uno mismo (De la Cuesta, 2003).

Fueron muchos los aprendizajes que tuve en este proceso: conocer la riqueza de la diversidad cultural presente entre los participantes y el equipo facilitador; compartir conocimientos respecto a la educación intercultural, el arte, la psicología comunitaria, la educación, la crianza, además de intercambiar historias personales y establecer vínculos de respeto y amistad; crear conjuntamente algo nuevo y mucho más. Para mí fue un privilegio participar de este proyecto, que reúne tantos elementos significativos como la niñez, las relaciones interculturales y la convivencia.

Durante los meses que acompañé las sesiones de interaprendizaje viví inúmeras situaciones que exigieron reflexiones y decisiones cuanto a mi rol como investigadora. Por ejemplo, reconocí claramente las ventajas de hablar el castellano, lo que permitió una buena comunicación e integración en el grupo; por otro lado, reconocí la limitación de no conocer el quechua en el contexto de una comunidad de migrantes. Esto me llevó a buscar comprender mejor los procesos y relaciones alrededor del aspecto lingüístico, que se revelaron sumamente importantes.

Las relaciones establecidas con el equipo facilitador y con los participantes del proyecto se han transformado a cada sesión y la confianza que se desarrolló entre todos me permitió sentirme más cómoda y segura en el ambiente. La calidad de los vínculos, el respeto y la consideración con que fui tratada sentaron las bases para sostener el compromiso asumido frente a todos los participantes y a la misma investigación. Concluí que se puede amar cualquier lugar:

Pachacútec, Lima, el Perú, si establecemos vínculos significativos que nos hacen sentir que no estamos solos y que hacemos parte de una comunidad cuyas fronteras las dibujamos nosotros.

Ejes transversales

Las relaciones que sostienen el proyecto “Semillas que crecen en la arena” se estructuran sobre categorías sociales y culturales tales como el género, la edad y las condiciones económicas. Si bien el análisis de tales aspectos va más allá de los objetivos de este estudio, no pueden ser ignorados, sino que han de ser considerados en futuras investigaciones. A continuación presentamos algunos momentos de la experiencia que pusieron en primer plano dichas categorías.

Una cuestión generacional.

La gama de edades entre los participantes ha variado entre 16 y 64 años, lo que favoreció el aprendizaje mutuo entre generaciones, ejemplificado por la interacción entre el padre más joven (cerca 18 años) y el padre mayor (cerca 55 años). El primero, joven, natural de Lima, estudiante (o recién egresado de secundaria); y el segundo, adulto, migrante de la sierra, distanciado de la educación formal. En sus primeras interacciones se pudo observar la actitud de rechazo e intolerancia del joven frente a las propuestas de trabajo e la interacción grupal. Por el contrario, el señor parecía divertirse, participando con desinhibición. En el encuentro de generaciones y estilos es posible identificar lo que Rivera (2006) señala como la existencia de una jerarquía de valores que pone lo urbano por encima del rural, el campesino debajo del mundo moderno, el indígena debajo del occidental y el quechua debajo del castellano. En seguida ilustro, a través de mis notas de campo, cómo se explicita lo anterior y los cambios que se dieron:

[Me parece importante el movimiento que se observó en el jovencito. Se ve que pudo percibir que quizás entre él y el señor hay más cosas que los unen que cosas que los separan. Hay una diferencia generacional importante, pero hay también en común la paternidad de niños pequeños. El señor a su modo parecía más joven que el jovencito. Otro aspecto que me llamó la atención es el hecho de la libertad de expresión gráfica del señor comparada a la del jovencito. Me pregunto cuánta escuela tiene el señor y cuánta escuela tiene el chico. Además, es muy probable que el chico haya estudiado hace poco, o quizás siga estudiando. El grado de libertad de expresión tendrá que ver con la edad y la

“autoridad” que la experiencia de vida y la madurez aportan. Por otro lado, también se observa que es frecuente que un mayor grado de educación facilita la expresión verbal. *El hecho de que se trabaje verbal y no verbalmente subvierte algunas predicciones.* La relación afectiva que se estableció entre ellos y el hecho de que hacían parte de un mismo equipo contribuyó para suavizar las barreras educativas y generacionales]. (Taller 1, Notas de campo) [Cursivas añadidas para dar énfasis en el habla del interlocutor].

En la educación intercultural por el arte, los aprendizajes, incluidos los afectos, posibilitan trascender las barreras educativas y generacionales. El hecho de que se trabaje verbal y no verbalmente subvierte las predicciones del aprendizaje desde la óptica de la cultura dominante, que privilegia el saber “escolarizado”. Aguirre (2005) corrobora la idea de que el arte debe responder a la diversidad cultural desde dos fundamentos: la convivencia entre culturas, promoviendo la igualdad y respeto entre grupos culturales distintos; y la convivencia dentro de la misma cultura, apuntando a las desigualdades en el interior de un mismo grupo y promoviendo la tolerancia.

Una cuestión de género.

En el proyecto, las relaciones de género pueden ser analizadas desde la participación (presencia) de los padres y madres de familia en los talleres; y en cómo los padres son representados por las madres. En las 10 sesiones ofrecidas han participado un total de 68 personas, atendiendo a 1 o más talleres. El grupo total estuvo formado por 7 hombres y 61 mujeres. En su planificación, el proyecto esperaba contar con el 70 % de madres (63 madres) y el 40 % del total de padres (36 padres). Esta discrepancia se debe al tipo de organización familiar en la cual corresponde a las mujeres el cuidado de los niños y de la casa, mientras los hombres trabajan fuera del hogar; lo que a su vez dificulta su participación en las sesiones en los días laborales.

Por otro lado, más allá de la participación de los padres en las sesiones, se pudo observar en distintas situaciones que la problematización y crítica sobre la desigualdad de género y la división de roles en la familia está en transición. Es decir, sobre ciertos temas, los derechos de las mujeres son cuestionados por ellas; mientras que en otros aspectos, no llegan a hacer una crítica. Por ejemplo, en el Taller 2 (nutrición), un padre presente hizo una broma sobre la necesidad de los hombres de nutrirse bien para poder cumplir con su papel de manera satisfactoria en las relaciones sexuales, a lo que el grupo de mujeres inmediatamente protestó diciendo que esta no

era exclusividad de los hombres y que las mujeres también tenían que estar bien nutridas y sanas para disfrutar de la satisfacción sexual.

En el taller 4 (salud), uno de los facilitadores llamó la atención del grupo sobre la ausencia del padre en situaciones de vulnerabilidad de la salud de los niños en las tres obras de teatro desarrolladas por las participantes. Las madres no se habían percatado que no habían considerado al padre en sus representaciones. Es común que sean las madres quienes acompañen a sus hijos en las consultas médicas o quienes tomen las decisiones en cuanto al bienestar de los niños. Sin embargo, no se cuestionan sobre la responsabilidad que ambos progenitores tienen sobre la salud de los niños, lo que implica presencia y decisión compartida. Los participantes reconocieron la importancia de esta reflexión, pero no pudieron profundizarse en ella debido a los límites impuestos por el tiempo y los temas que tenían que tratar. En la participación de las mujeres hay una consciencia de los derechos básicos, pero falta una reflexión sobre la responsabilidad sobre el cuidado del otro y los costes que esa naturalización respecto a la división de roles y funciones sociales representa. (Valderrama, 2005). Así, es importante generar el espacio y tiempo necesarios para profundizar en esa reflexión para hacerla crítica.

Una cuestión económica.

En las sesiones de interaprendizaje, el factor económico también fue tema de discusión, impulsado por el equipo facilitador. Esto se notó en el siguiente diálogo entre la coordinadora “C” y los participantes.

Entonces. A ver. Con la economía que tenemos acá, ¿es posible alimentarnos bien, alimentar bien a nuestros hijos? (“C”).

Padre: No es posible. (Padre).

¡No es posible! A ver. ¿Qué dice la polémica, el diálogo? (“C”).

Hay personas que no ganan mucho que le dan...es la manera de darle, pues; pero no como una persona que gana un buen sueldo, que le dan, caramba, buena comida con vitaminas, ¿no?, pero en cambio una persona humilde, que tiene un sueldo mínimo, mucho menos que tengamos tres, cuatro hijos, no nos alcanza. (Madre 1).

Yo digo. (Risas). Es fundamental trabajar, ganar nuestro dinero, pero hay personas que tienen dinero y solamente lo ven en grandezas, comer pucha, en la calle, mayormente el que tiene dinero irse a la calle, o en casa comerse un chicharrón, o cualquier cosa, ¿no? Pero el que no tiene dinero, ¿qué es lo que pasa? Hace que nosotros tratemos de

ajustarnos y comprar un poquito de nutrientes, por decir ponche de habas, harina, poquito así y poder hacerlo. (Madre 2).

Tendríamos entonces que saber qué alimentos podemos elegir, que tengan mucho poder y que no sean tan caros (“C). (Transcripción Taller 2).

Vemos que la intención de la facilitadora en la interacción es impulsar una reflexión crítica sobre el uso del dinero, a pesar de la limitación material. Sin embargo, en la reflexión sobre economía, entran en juego la desigualdad e inequidad que caracterizan estructuralmente las relaciones socioeconómicas del país. Así, la educación intercultural no puede dejar de lado las relaciones de poder, que estructuran los lugares en la sociedad y en el sistema económico. Según Tubino (2015), es importante diferenciar entre una interculturalidad funcional y una interculturalidad crítica. Por un lado, la primera postula el diálogo intercultural sin considerar la asimetría y el conflicto entre los distintos pueblos y culturas y tampoco “repara en que la injusticia distributiva es la otra cara de la injusticia cultural” (p. 254). Por otro lado, tal como lo señala Forner-Betancourt (como se citó en Tubino, 2015), la interculturalidad crítica resalta que el diálogo debe partir del cuestionamiento de “los factores económicos, políticos, militares, etc. que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad” (p. 12).

En este sentido, la Psicología comunitaria, desde su dimensión política, podría contribuir para que la reflexión sea efectivamente crítica respecto a la complejidad de las relaciones interculturales atravesadas por las relaciones de poder y socioeconómicas. Entre los criterios que sostienen las competencias y habilidades interculturales, se encuentra el fomento de una conciencia crítica, tal como nos enseñó Freire (1975) al afirmar que la concientización debe estar acompañada por una búsqueda constante de conocer la realidad tal como se da, para poder transformarla.

Conclusiones

Esta investigación buscó comprender de qué manera la metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena” impulsa la construcción de una comunidad de aprendizaje y promueve el involucramiento pertinente de los padres y madres en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en la educación inicial. Además, buscó comprender la experiencia vivida por los padres y madres desde sus dimensiones subjetivas y desde sus relaciones comunitarias.

La metodología del proyecto “Semillas que crecen en la arena” ofrece estrategias de comunicación, reflexión, y aprendizaje significativos que contribuyen a la construcción de una comunidad de aprendizaje y el desarrollo de un proyecto educativo participativo, pertinente y sostenible en el contexto de la I.E.I. estudiada. Sin embargo, su potencial transformador requiere condiciones esenciales para el funcionamiento de la institución educativa. Dichas condiciones exigen un aporte y la aceptación de responsabilidades de órganos públicos, como la UGEL de Ventanilla y el Gobierno del Callao. Vimos que hay una discrepancia entre el discurso normativo de estas instituciones en cuanto a la necesidad de ofertar una educación de calidad, sensible culturalmente y democrática en su participación y lo que ocurre en la práctica. Las jerarquías y el uso del poder por parte de estas estructuras públicas no atienden a las necesidades más urgentes y los deseos más legítimos de la comunidad. Por un lado, esto pasa por la estructura física, los servicios y equipamientos básicos, que el sistema público debe garantizar. Por otro lado, es necesario flexibilizar las relaciones inter-institucionales entre órganos regidores y administración escolar; y entre escuela y comunidad educativa. Es decir, dar más voz y generar espacios de diálogo y participación más activos de la comunidad educativa, sobre todo los padres y madres de familia, otorgándoles mayor poder de decisión en el proyecto educativo.

A través de la reflexión y el diálogo, la metodología del proyecto muestra que es imprescindible conocer, y reconocer, a los miembros de la comunidad educativa, valorando sus saberes y sus culturas e intercambiando conocimientos. En este proceso, el arte y la producción cultural permiten el acercamiento entre la experiencia de los padres y madres a la de sus niños y niñas, y contribuyen con el cambio en sus prácticas educativas y de crianza. Mientras los padres y madres elaboran sus propias vivencias infantiles ligadas a sus historias y sus lugares de origen, revaloran y reintegran en sí mismos elementos importantes de su identidad personal y cultural. Así, personas y culturas valoradas, capaces de expresarse social y culturalmente, se fortalecen para superar las barreras de la exclusión y los límites impuestos por la dominación cultural

occidental que atraviesa el sistema educativo y la vida en la ciudad. Sin embargo, se espera que estos cambios puedan trascender las esferas individuales y traducirse en proyectos colectivos para el desarrollo de una comunidad de aprendizaje sensible a las diferencias culturales.

Para que exista un diálogo permanente, abierto y constructivo, es necesario fortalecer las relaciones comunitarias y las capacidades organizativas, propositivas y de decisión de la comunidad educativa, sobre todo de las familias. Desde el punto de vista de la psicología comunitaria, un mayor énfasis en estos aspectos podría consolidar la transformación de la institución educativa y dar mayor sostenibilidad a la intervención.

Las cuestiones lingüísticas, generacionales, de género y económicas que se han evidenciado ganan mayor relevancia en contextos de pobreza, desigualdad y diversidad étnica y cultural, en los cuales se configuran la discriminación, el racismo y la exclusión. Por lo tanto, es necesario que proyectos educativos y comunitarios como el estudiado respondan al carácter estructural, multidimensional y dinámico de la exclusión, problematizando y desnaturalizando estos ejes de diferenciación y poniéndolos en el centro de la reflexión. De este modo, se podrán ampliar las oportunidades de expresión y participación de las personas.

Este estudio permite conocer una experiencia empírica de enfoque comunitario, con una metodología innovadora, que busca el cambio social y la mejora de vida de las personas. Además, aporta al diálogo interdisciplinario entre los campos de la educación y de la psicología comunitaria.

Las limitaciones de este estudio se refieren, por un lado, a la imposibilidad de investigar los otros componentes del proyecto “Semillas que crecen en la arena”, como la formación docente y los proyectos de investigación de los niños. Por otro lado, se recomienda que en el futuro, se pueda incorporar en los estudios a los padres que no participaron de las sesiones de interaprendizaje para tener una visión más completa de la comunidad educativa y de las demandas que no pueden ser atendidas con propuestas como las del proyecto.

Referencias bibliográficas

- Abad, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En Jiménez, L., Aguirre, I. & Pimentel, L. (Coord.). *Educación artística, cultural y ciudadanía*. (pp. 17-23). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid.
- Abraham, M. (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. [Trabajo inédito]. Washington DC: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Adell, C. (enero, 2002). Exclusión Social: origen y características. Trabajo presentado en el Curso Formación específica en Compensación Educativa e Intercultural para Agentes Educativos, Murcia. Recuperado de http://enxarxats.intersindical.org/nee/CE_exclusio.pdf
- Adler, P. & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Aguado, M. (2001). Educación intercultural. Conceptos, paradigmas, realizaciones. En M. Jiménez (Coord). *Seminario de Educación Multicultural en Veracruz*. Seminario llevado a cabo en Madrid, Dykinson.
- Aguirre, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística*. Navarra: Octaedro/EUB-Universidad Pública de Navarra.
- Alfaro, S. (2008). Diferencia para la igualdad: Repensando la ciudadanía y la interculturalidad en Perú. En Alfaro, S., Ansión, J. & Tubino, F. *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. (pp. 191-216). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación de la Universidad Complutense de Madrid*, 339, 859-88.
- Alvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*. 24(1), artículo 10.
- Ameigeiras, A. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Gialdino, I. *Estrategias de investigación cualitativa*, 107-151. Barcelona: Gedisa.
- Ames, P. (2012). Actitudes de madres y padres de familia hacia la educación inicial: un estudio en zonas urbanas y rurales. *Educación*, 21(40), 7-26.

- Ames, P. (2013). Niños y niñas andinos en el Perú: crecer en un mundo de relaciones y responsabilidades. *Bulletin de l'Institut français d'études andines*, 42(3), 389-409.
- Boeije, H. (2010). Doing Qualitative Analysis. *Qualitative Research Methods*, 63-91.
- Borrell, S. (2007). Parental involvement in school. *Revista Española de Pedagogía*, 238(3), 559-574.
- Bertely, M. (2008). Modelo pedagógico para una ciudadanía intercultural activa y solidaria. En Alfaro, S., Ansión, J. & Tubino, F. *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. (pp. 281-308). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Candau, V. (2010). Educación intercultural en America Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógico*, 36(2), 333-342.
- Castillo, R., Sostegno, R. & López-Arostegi, R. (2012). *Arte para la inclusión y la transformación social*. Bilbao: Observatorio del Tercer Sector de Bizkaia.
- Céspedes, N. (2009). *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural* (Tesis de maestría). Recuperada de Repositorio Digital de Tesis PUCP.
- Chinchayán, P. (2008). Educación ciudadana intercultural como practica pedagógica. En Alfaro, S., Ansión, J. & Tubino, F. *Ciudadanía intercultural: conceptos y pedagogías desde América Latina*. (pp. 235-256). Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Consejo de Europa. (2008). *El libro blanco de la interculturalidad*. Ministerio de Cultura. Gobierno de España.
- Cruz, Quintal de Freitas y Amoretti. (2008). Psicología Social Comunitaria. En Saforcada, E. y Castellá, J. (Comp.) *Enfoques conceptuales y técnicas en psicología comunitaria*. (pp. 91-110).
- De la Cuesta, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4), 25-38. doi: 10.1177/160940690300200403
- Departamento de Investigación y Documentación Parlamentaria, Congreso de la República del Perú, Informe 65/2014-2015 (2015).
- Díaz, M. (2011). De la educación artística a la pedagogía artística en la educación inicial. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 49, 72-75.

- Díez, E. y Terrón, E. (2006). Romper las barreras entre la familia y la escuela. Experiencia de investigación-acción en los centros escolares para promover la relación con las familias. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 283-294. 10.1174/113564006779172993
- Dirección Regional de Educación del Callao, DREC. (2016). Recuperado de www.drec.gob.pe
- Elboj, C. y Pérez, E. (2002). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.
- Elliott, R., Fischer, C & Rennie, D. (1999). Evolving guidelines for publication of qualitative research studies in psychology and related fields. *British Journal of Clinical Psychology*. (38), 215-229.
- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Centro de Investigación y Docencia, *Métodos cuantitativos aplicados II* (pp. 27-33). Chihuahua: Centro de Investigación y Docencia.
- Feijóo, F. y Paré, M. (2010). *El grupo de discusión y la observación participante en psicología*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Flecha, R.; Padrós, M.; Puigdellivol, I. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 11(5), 4-8.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Una apuesta por la igualdad educativa. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 1 (1), 11-20.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF e Instituto Nacional de Estadística e Informática INEI (2011). *Estado de la Niñez en el Perú*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Bogotá: América Latina.
- Freire, P. (1986). *Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez*. Buenos Aires: La Aurora.
- Gadotti, M. (2006). La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización en el

- Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis. En Ana Ayuste (Org.). *Educación, ciudadanía y democracia*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- García, C., Leena, A, y Petreñas, C. (2013). Comunidades de Aprendizaje. *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 427(7).
- Genzuck, M. (2005). *A Syntehsis of Ethnographic Research*. Los Angeles: Center for Multilingual, Multicultural Research. University of Southern California.
- Gómez, G., Flores, G. y Jiménez, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Granada.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., & Strupp, B. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet*, 369(9555), 60-70. doi: 10.1016/s0140-6736(07)60032-4
- Gubbins, V. (2001). Relación entre Escuelas, Familias y Comunidad: Estado Presente y Desafíos. *Revista electrónica Umbral*, 7. Recuperado de <http://www.reduc.cl/wp-content/uploads/2014/08/escufamili.pdf>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- Hennink, M., Hutter, I. y Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods*. London: SAGE.
- Jabonero, M., López, I. y Nieves, R. (1999). *Formación de adultos*. Madrid: Síntesis educación editorial.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos 1. *Forum: Qualitative Research*, 6(2). Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/997>
- Martín, A. (2010). Arte y Educación: Diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 43-60.
- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Pilares de la educación*. Lima: MINEDU. Recuperado de <http://minedu.gob.pe>
- Ministros de Asuntos Exteriores del Consejo de Europa. (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural "Vivir juntos con igual dignidad"*. 118ª Sesión Ministerial Estrasburgo, 7 de mayo de 2008.
- Moitinho, L. y Castro-Silva, C. (2013). Aspectos psicossociais de uma intervenção comunitária na periferia de São Paulo. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(1), 92-104.

- Montero, M. (2004). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: el método en la psicología comunitaria*. Buenos Aires. Paidós.
- Montero, M. y Serrano-García, I. (2011). *Historias de la psicología comunitaria en América Latina. Participación y transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Morales, C. (2012). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *Arte y Sociedad. Revista de Investigación, 1*.
- Muñoz, F. (2013). Observando el aula: la etnografía y la investigación educativa. *Debates en Sociología, (17)*, 83-115.
- Observatorio Socio Económico Laboral OSEL (2006). Encuesta de Hogares: Comas, Puente Piedra, Ventanilla. Observatorio Socio Económico Laboral. Recuperado de <http://www.ucss.edu.pe/osel/pdf/ISEL%2017.07.06.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas ONU (1966). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Asamblea General en su resolución 2200 A (XXI). Nueva York. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CCPR.aspx>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (marzo, 2006). Hoja de Ruta para la Educación Artística. *Simposio llevado a cabo en la Conferencia Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI*, Lisboa.
- Organización Mundial de la Salud. *Micronutrient deficiencies. Iron deficiency anaemia* (Publicación de la OMS). Recuperado de <http://www.who.int/nutrition/topics/ida/en/>
- Pantigoso, M. (2001). *Historia de la Educación por el Arte en América Latina*. Universidad Ricardo Palma. Lima.
- Prilleltensky, I. (2014). Meaning-making, mattering, and thriving in community psychology: From co-optation to amelioration and transformation. *Psychosocial Intervention, 23* (2), 151-154. doi 10.1016/j.psi.2014.07.008
- Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la Unesco.

- Rivera, C. (3 de abril de 2006). El quechua y sus hablantes [Mensaje en un blog]: Recuperado de <http://blog.pucp.edu.pe/blog/runasiminet/2006/04/03/el-quechua-en-la-pucp/>
- Sánchez, V. (2007). *Manual de Psicología Comunitaria*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Serra, C. (2004). Etnografía escolar, etnografía de la educación. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Simpson, M. & Tuson, J. (2003). *Using Observations in Small-Scale Research: A Beginner's Guide. Revised Edition. Using Research*. University of Glasgow.
- Torres, R. (2002). Comunidad de Aprendizaje. La educación en función del desarrollo local y del aprendizaje. *Simposio Internacional sobre Comunidad de Aprendizaje*. Llevado a cabo en Barcelona.
- Tubino, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Fondo Editorial de la PUCP.
- Valderrama, María José. (2006), El cuidado, ¿una tarea de mujeres? (House care: a women's job?). *Vasconia*, (35), 373-385. San Sebastián.
- Van Dalfsen, M., Ríos, R. C. y Vásquez, J., (2007). Conciencia de las diversas vivencias y experiencias de arte en el Perú: condición de una educación por el arte con enfoque intercultural. *Cuadernos arguedianos*, 8-15
- Velázquez, T. y Valdez, R. (2012). Una propuesta de salud mental comunitaria frente a la violencia social. *Revista de Ciencias Sociales*, 25, 130-144. Recuperado de http://rcsdigital.homestead.com/files/Nueva_epoca_no_25_verano_invierno2012/velazquez.pdf
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E., Carter, J. & the International Child Development Steering Group. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369(9556), 13-19. doi: 10.1016/S0140-6736(07)60076-2
- Walsh, C. (2001). *La interculturalidad en la educación. Programa Forte-PE*. Lima: MINEDU.
- Warmayllu (2012). *Wiñaq Muhu. Propuesta de Educación Inicial Intercultural*. Lima: Warmayllu.
- Warmayllu (2015). *Semillas que crecen en la arena: Plan de formación para padres y madres y madres*. Lima: Warmayllu.
- Yousafzai, A. y Arabi, M. (2015). Tender puentes para la supervivencia y el desarrollo en la agenda post-2015: alianzas en nutrición y desarrollo de la primera infancia. Un buen

inicio: avances para el desarrollo de la primera infancia. *Espacio para la infancia*, 1(43), 20-28.

Zavaleta, C. (2012). Contribución de la psicología social comunitaria a la formación integral de estudiantes de nivel medio superior. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 23(9), 43-50.

Zuñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.



Apéndice A

Cuadro 1. Calendario y participantes de los talleres

TINKUY Interaprendizaje	Fecha/horario	Participantes
Taller 1 CÓMO APRENDEN LOS NIÑOS?	15 JUNIO Grupo 1: 2-4p.m. Grupo 2: 4-6p.m.	Equipo Warmayllu: 3 personas Investigadora G1 8 madres G2 5 padres; 21 madres
Taller 2 CÓMO MEJORAMOS SU NUTRICIÓN Y DESARROLLO INTEGRAL?	30 JUNIO Grupo 1: 2-4p.m. Grupo 2: 4-6p.m.	Equipo Warmayllu: 4 personas Invitada (psicóloga investiga nutrición) Investigadora G1 10 madres, 1 docente G2 10 madres; 1 padre
Taller 3 CÓMO CREAMOS LUGARES SALUDABLES Y DE APRENDIZAJE EN EL HOGAR Y EN EL JARDIN?	07 JULIO Grupo 1: 2-4p.m. Grupo 2: 4-6p.m.	Equipo Warmayllu: 1 persona Invitada (arquitecta investigadora cultural) Investigadora G1 6 madres G2 10 madres
Taller 4 CÓMO FAVORECEMOS LA SALUD DE NUESTROS HIJOS?	01 SETIEMBRE 2-4p.m.	Equipo Warmayllu: 3 personas Investigadora 25 madres, 1 docente
Taller 5 CÓMO CREAMOS VÍNCULOS QUE AYUDEN A NUESTROS HIJOS A CRECER BIEN?	15 SEPTIEMBRE 2-4p.m.	Equipo Warmayllu: 2 personas Investigadora 14 madres, 1 docente
Taller 6 CÓMO DESARROLLAMOS LAS POTENCIALIDADES DE LOS NIÑOS?	06 OCTUBRE 2-4p.m.	Equipo Warmayllu: 3 personas Investigadora: Vania Castro 12 madres; 1 padre
Taller 7 CIERRE: QUÉ APRENDIZAJES PODEMOS COMPARTIR CON OTROS PADRES Y MADRES DE NUESTRA COMUNIDAD? (Presentación de trabajos artísticos creados por madres de familia como soporte para contar historias de sus lugares de origen; recorrido del proceso de los talleres; selección de temas para plasmar mensajes en una pintura mural; pintura mural)	27 OCTUBRE 2-7p.m.	Equipo Warmayllu: 4 personas Invitado: Artista plástico local Investigadora Docentes, padres y madres, niños y niñas (aprox. 30 personas)
EVENTO CULTURAL (En dos escuelas – inauguración murales hechos por los padres y madres de familia, exhibiciones de productos y ambientes creados por los padres, madres, niños, niñas, docentes, auxiliares; muestra de afiches con todo el trabajo de los padres y madres en las sesiones de interaprendizaje; teatro musical /pasacalle de la IEI 157 a la IEI147; exhibición de video de los talleres; homenajes a los participantes y facilitadores; 'silkscreen' de camisetas y bolsos)	04 NOVIEMBRE 8 a.m. - 2p.m.	Equipo Warmayllu: 4 personas Investigadora Comunidad Educativa de las escuelas iniciales 147 Virgen de Guadalupe y 157 Virgen del Carmen (Padres y madres, docentes, directivos, funcionarios de apoyo, niños y niñas de ambas escuelas), representantes de la UGEL de Ventanilla y del MINEDU, artistas (teatro, música, silkscreen); otros miembros de la comunidad de Pachacútec. Aprox.200 personas

FUENTE: Trabajo de campo mayo-noviembre 2016. I.E.I., Pachacútec, Ventanilla. Elaboración propia.

Cuadro 2. Calendario y participantes de las entrevistas grupales

ENTREVISTAS GRUPALES	Fecha/horario	Participantes
Organización logística de las entrevistas in loco (distribución de invitaciones, coordinación con docentes y dirección de la escuela, conversaciones informales con participantes potenciales); 14 madres y 1 padre convocados por haber participado en un mínimo de 3 talleres	6 NOVIEMBRE 8-10 a.m.	Investigadora
ENTREVISTA GRUPAL PADRES Y MADRES 1	11 NOVIEMBRE 8:30a.m.-10:30 a.m.	10 madres; 1 padre Investigadora
ENTREVISTA GRUPAL PADRES Y MADRES 2	11 NOVIEMBRE 10:30a.m.-12p.m.	2 madres Investigadora
REUNIÓN DE EVALUACIÓN EQUIPO FACILITADOR	14 DICIEMBRE 4p.m.- 6p.m.	4 Facilitadores Warmayllu Investigadora

FUENTE: Trabajo de campo mayo-diciembre 2016. I.E.I., Pachacútec, Ventanilla. Elaboración propia.

Apéndice B

Guía de Observación ²			
Escuela:			
Tema de la sesión:			
Fecha:			
Participantes:	# padres:	# madres:	# facilitadores:

Unidad de observación 1: el escenario	
Aspectos a observar	Referentes empíricos
Lugar del escenario	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Características del barrio donde se ubica la escuela ▪ Características del edificio de la IE
Escenario físico	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dimensiones y proporciones del espacio ▪ El ambiente: ventilación, iluminación, color, ruidos, temperatura ▪ Mobiliario ▪ Materiales que predominan ▪ Cambios en el escenario durante la observación
Disposición de los actores: Padres y madres de familia, facilitadores, observadora	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situación, ubicación en el espacio ▪ Cambios en la ubicación durante la observación; desplazamientos durante la sesión
Unidad de observación 2: dimensión subjetiva (verbal y no verbal)	
Aspectos a observar (padres y madres)	Referentes empíricos
Pensamientos u opiniones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Expresan sus pensamientos u opiniones sobre el tema tratado? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué dicen?
Emociones o sentimientos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Expresan sus emociones respecto al tema tratado? ¿Cómo lo hacen? ¿Qué dicen? ¿Qué emociones/sentimientos expresan? ¿Miedo, orgullo, confianza, ecc.?
Vivencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Comparten sus experiencias personales, actuales o pasadas? ¿Qué facilita/dificulta el compartir? ¿Se refieren a sus orígenes culturales? ¿Comparten historias personales de su local de origen? ¿Comparten historias de su educación? ¿Hablan sobre su rol de padres y madres?

² Elaboración propia adaptada del modelo de observación de los estudios etnográficos de Muñoz, F.(1992).

Unidad de observación 3: dimensión relacional/comunitaria? (verbal y no verbal)	
Aspectos a observar (todos los actores)	Referentes empíricos
Relación con los facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo interactúan los padres y madres con los facilitadores? Tratan de manera diferente a cada uno?
Relación con el observador	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo interactúan los padres y madres con la observadora? Demuestran actitudes diferentes?
Relación entre pares	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo interactúan padres y madres entre ellos? Cómo interactúan las madres entre sí? Cómo interactúan los padres entre sí?
Relaciones comunitarias (docentes, comunidad)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hacen referencia a otros actores de la comunidad como vecinos, personal de salud u otros espacios? Qué dicen? Cómo se expresan respecto a ello?
Unidad de observación 4: metodología propuesta	
Participación general de padres y madres	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cómo reaccionan a las propuestas? Cómo se involucran en las actividades? Hay quienes no participan? Qué hacen si no participan? Expresan su opinión sobre las actividades? Comprenden las consignas? Demuestran apreciación positiva o negativa?
Actividades (artísticas e interculturalidad)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formas en que se desarrollan los contenidos ▪ Modos de evaluación ▪ Recursos/medios que utiliza ▪ Forma en que utiliza los materiales didácticos
Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forma en que estimulan la participación de los padres y madres ▪ Cómo incorporan sus saberes, competencias y modos de crianza? Cómo refuerzan las relaciones comunitarias? Cómo promueven la reflexión? ▪ Cómo se dirigen los facilitadores a los padres y madres?
Contingencias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eventos que alteran el desarrollo habitual de la interacción en la sesión

La presencia de la observadora

Aspectos a observar:

- Apreciaciones generales de la observadora
- Condiciones físicas/anímicas de la observadora
- Interacciones con la observadora
- Modificación de actitudes de la observadora
- Evolución de las relaciones observadora/observados

Apéndice C

GUÍA PARA ENTREVISTA GRUPAL³

Participantes: Padres y madres de familia asistentes a las sesiones de interaprendizaje en el ámbito del proyecto “Semillas que crecen en la arena” en la I.E.I. 157 Virgen del Carmen, Pachacútec.

TEMA I
METODOLOGÍA del proyecto “Semillas que crecen en la arena” en las sesiones de interaprendizaje: “intercambio de saberes sobre el desarrollo de sus hijos”, “expresión artística” e “intercambio cultural”
1. ¿Cómo se desarrollaron los talleres con los padres? ¿Qué les pareció la forma de trabajo?
2. ¿Qué pueden decir sobre la experiencia que han tenido con el arte en los talleres? ¿Creen que el uso de métodos o técnicas artísticas ayuda a los talleres? ¿Cómo? ¿Qué beneficios o dificultades encuentran en el uso del arte? Ejemplos.
3. ¿Y cuanto al intercambio cultural? ¿Cómo han visto representadas las distintas culturas del Perú? Ejemplos.
4. ¿Cómo ven el intercambio de experiencias y saberes en los temas tratados (aprendizaje, nutrición, ambientes saludables, salud, relaciones afectivas, potencialde los niños y niñas)? Ejemplos.
5. ¿De que forma has sido más fácil aprender? ¿De que forma ha sido mais difícil? Ejemplos.
6. ¿Propondrían cambios al método de trabajo? ¿Qué cambios harían ahora? ¿Y en el futuro? Ejemplos.
7. ¿Cómo ven Uds. al equipo de trabajo de los talleres? ¿Qué opinan de su trabajo cuanto a: experiencia, capacidades, manera de relacionarse con los padres y madres?

³ Elaboración propia.

TEMA II
DIMENSIÓN SUBJETIVA Pensando en uslds mismos
1. Cómo se han sentido personalmente en los encuentros que tuvimos a lo largo de estos meses?
2. Creen que esa experiencia les hizo cambiar como personas? ¿Cómo? Ejemplos.
3. Ustds creen que esa experiencia les hizo cambiar la forma en la que piensan sobre uslds mismos o sobre sus hijos?
4. En este proceso se han dado cuenta de algo importante/relevante respecto a su:
a) historia personal? Ejemplos. b) educación? Ejemplos. c) nutrición? Ejemplos. d) salud? Ejemplos. e) ambiente en que crecieron/viven? Ejemplos.
5. En este proceso, qué han pensado sobre su rol de padres y madres? Ejemplos.

TEMA III
DIMENSIÓN de las RELACIONES COMUNITARIAS Pensando en sus relaciones con la comunidad educativa y la comunidad en general
1. Es posible que su participación en los talleres hayan tenido o tengan alguna influencia en sus relaciones con sus familias, los profesores o la comunidad?
2. Luego de los talleres, cómo ven Uds. la relación entre el personal de la escuela y uslds (familias)? Han notado algún cambio en el proceso? Ejemplos.
3. Luego de los talleres, cómo ven Uds. las relaciones entre los padres y madres de la escuela (pares)? Han notado algún cambio? Ejemplos.
4. Creen que la experiencia ha influenciado en la forma en que se relacionan con los demás (familiares, vecinos, personas de la comunidad)? Ejemplos.
5. Creen que la experiencia ha influenciado en la forma en que se relacionan con sus hijos e hijas? Qué han pensado uslds sobre su rol de padres y madres? Ejemplos.
6. Qué esperan que suceda con la escuela y la comunidad educativa en el futuro próximo? Qué les gustaría que suceda? Ejemplos.
7. Creen que es posible involucrar a más familias y miembros de la comunidad activamente en la escuela? Ejemplos.

Apéndice D



CONSENTIMIENTO INFORMADO

I.E.I. XXXXXXXX

Pachacútec, Ventanilla

Proyecto “Wiñaq Muhu en la arena” o “Semillas que crecen en la arena”

A los PADRES y MADRES participantes de las sesiones de interaprendizaje

Mi nombre es Vania Dias de Castro y estoy realizando una investigación llamada “Wiñaq Muhu en la arena: La experiencia de padres y madres de familia de la I.E.I XXXX” (título provisorio) como parte de mi formación en la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del estudio es comprender la experiencia vivida por los padres y madres de familia participantes de las sesiones de interaprendizaje del proyecto “Wiñaq Muhu en la arena” en sus dimensiones subjetivas y comunitarias; y comprender de que manera la metodología del proyecto promueve el involucramiento pertinente de los padres y madres en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en la escuela inicial.

La metodología del estudio utiliza la observación participante como técnica de recolección de información. Además, sirven como insumo para el estudio, documentos relativos a las sesiones de interaprendizaje, bien como productos elaborados por los padres y facilitadores en o a partir de las sesiones (p.ejm. obras de pintura, planes de taller, boletines, fotos, etc.).

Como parte de la investigación es importante ahora profundizar en las experiencias de los padres y madres a través de una entrevista grupal, para que puedan describir sus opiniones, pensamientos y vivencias respecto a la metodología del proyecto y su propia experiencia.

En este sentido, se propone una entrevista grupal con una duración de aproximadamente 1h30min donde se explorará la experiencia de los participantes desde su punto de vista.

La información recogida será usada únicamente para la investigación y se guardará la confidencialidad de toda la información del estudio. Esto quiere decir que los nombres o datos personales de usted no serán

identificados en ningún informe ni otro documento, tampoco será comunicado a los profesionales de Warmayllu, ni influenciará en cualquier futuro proyecto de ellos o de otros.

Usted puede aclarar cualquier duda que tenga con relación a la investigación directamente con la investigadora. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto le cause ningún problema. Asimismo, si no está de acuerdo o siente cualquier incómodo para responder a las preguntas, usted es libre de no contestar.

A continuación, lea con atención la declaración de consentimiento informado descrita abajo, y de estar de acuerdo, proceda a firmarla.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que las informaciones generadas en la entrevista podrán ser usadas según lo descrito en la hoja de información ofrecida.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Vania Dias de Castro al correo vaniadcbr@yahoo.com.br o al teléfono 980-667-494.

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha



CONSENTIMIENTO INFORMADO

I.E.I. XXXXXXXX

Pachacútec, Ventanilla

A la Dirección y el Comité del aula

Mi nombre es Vania Dias de Castro y estoy realizando una investigación llamada “Wiñaq Muhu en la arena: La experiencia de padres y madres de familia de la I.E.I XXXXXXXX” (título provisorio) como parte de mi formación en la Maestría en Psicología Comunitaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

El objetivo del estudio es comprender la experiencia vivida por los padres y madres de familia participantes de las sesiones de interaprendizaje del proyecto “Wiñaq Muhu en la arena” en sus dimensiones subjetivas y comunitarias; y comprender de que manera la metodología del proyecto promueve el involucramiento pertinente de los padres y madres en el desarrollo integral de sus hijos e hijas en la escuela inicial.

Para el desarrollo de la investigación se hará una observación participante y se registrarán en audio las 7 sesiones de interaprendizaje con los padres y madres de familia en las fechas y horarios previstos en el calendario acordado entre el ente responsable por el proyecto, la ONG Warmayllu, y la dirección de la I.E.I. XXXXXXXX. Las sesiones se realizarán entre los meses de junio y noviembre del 2015.

La información recogida será usada **únicamente para la investigación y se guardará la confidencialidad de toda la información del estudio**. Los nombres o datos personales de los participantes no serán identificados en ningún informe ni otro documento.

Fecha:

Dirección:

Comité del aula:

Apéndice E

Folleto para familias⁴



¿Cómo cuidamos la salud de nuestros hijos? ¿Imaynatataq wawanchikta mana unquchispa uywachik?

En el cuarto TINKUY INTERAPRENDIZAJE asistieron 27 personas que junto con el equipo de Warmayllu reflexionamos sobre el tema de la salud.

Iniciamos la reunión alrededor de un altar de hierbas medicinales, libros y artículos sobre la salud. Los participantes pudieron observar y leer. Después de un calentamiento de las articulaciones, dando calor, luz, y frescura a las partes estresadas del cuerpo, realizaron gestos e imágenes corporales relacionadas a la salud de los niños. Madres y padres dicen que:

- "Para estar sano se necesita comida saludable, higiene, dormir bien y amor".
- "Estar bien también es tener mente sana, es tener buena autoestima".
- "Estar sano es tener buen peso, no tener sobrepeso".
- "Dicen que los niños se suelen enfermar de gripe, alergias, tos, infección al estómago, diarrea, amigdalitis, dolor de dientes por caries-picaduras, hongos a la piel, parásitos, varicela, sarampión, etc."
- "Curamos con hierbas medicinales".
- "Llevamos a la posta".
- "Damos jarabes- consultamos antes de comprar".

I.E.I. Virgen del Carmen (2/09/2015) y I.E.I. Santísimo Virgen de Guadalupe (19/08/2015) - Semillas que crecen en la arena -

Los padres y madres conversaron sobre situaciones preocupantes y las dramatizaron. Después de ello reflexionaron en torno a las soluciones que suelen brindar, buscando buenas alternativas.

Madres y padres participantes dieron consejos para curar de modo natural:

- "Lantén, eucalipto, kion, cebolla, ajo, miel de abeja y limón para la tos".
- "Yo uso el nogal, hago un matecito de su hojita y le hago tomar, le proporciona calor".
- "Hierba buena, naranja, pepa de zapallo más leche para eliminar parásitos".
- "Para los gases y cólicos usamos matecito de: anís, orégano, apio, muña".
- "La panetela se prepara con arroz, canela, pepa de palta, zanahoria, azúcar y sal. Con esto paramos la diarrea, hidratamos".



I.E.I. Virgen del Carmen (2/09/2015) y I.E.I. Santísimo Virgen de Guadalupe (19/08/2015) - Semillas que crecen en la arena -

Recomendaciones de algunos médicos y odontólogos entrevistados:

- Lo más importante es una alimentación balanceada que le brinda defensas junto con sus vacunas. Un ambiente limpio ayuda a prevenir enfermedades.
- El juego es un alimento para el espíritu y para el cuerpo.
- Para la época de frío, abrigar a los niños, pero ni mucho ni poco sino lo suficiente para evitar la sensación de frío. Evitar que se queden con la espalda húmeda por el sudor y que luego se desabriguen, porque los enfriamientos pueden causar resfrios y en ocasiones más graves hasta neumonía.
- Si tienen resfrios o gripe no deben tomar antibióticos pues son enfermedades virales. Por el contrario, tomar bastante líquido y descansar en casa. Evitar tomar medicinas por recomendaciones de vecinos o familiares. Controlar la temperatura usando un termómetro y si tiene 38 o más pueden bajar la fiebre usando paracetamol para niños.
- Para evitar las enfermedades diarreicas lavarse las manos antes de ingerir alimentos y antes y después de ir al baño. Lavar bien los alimentos que se van a consumir. Hervir el agua y mantenerla tapada. Si tuvieran diarrea, evitar la deshidratación consumiendo líquido varias veces al día e ingiriendo comida suave (sin grasa y condimentos o lácteos).
- Cuidar la salud bucal cepillando los dientes después de ingerir alimentos. Evitar los alimentos azucarados, sobre todo las golosinas. Cuidar los dientes de leche es importante porque dejan el espacio para los dientes permanentes. Acudir al dentista.

Brindemos atención a la salud física y emocional de los niños y niñas. Sin una buena salud tampoco se pueden concentrar y aprender.

I.E.I. Virgen del Carmen (2/09/2015) y I.E.I. Santísimo Virgen de Guadalupe (19/08/2015) - Semillas que crecen en la arena -

Otros consejos para la salud de todos

- Agua
- Descanso adecuado
- Ejercicios
- Luz solar
- Aire puro
- Nutrición adecuada
- Temperancia (evitar consumo de productos dañinos y medirse en ciertas cosas)
- Esperanza (se refiere a todo el aspecto emocional y psicológico)



Terminamos la sesión en un círculo fraternal hablando de la importancia del afecto para cuidar la salud de los niños y de todas las personas.

I.E.I. Virgen del Carmen (2/09/2015) y I.E.I. Santísimo Virgen de Guadalupe (19/08/2015) - Semillas que crecen en la arena -

⁴ Elaborado y distribuido por Warmayllu en el ámbito del proyecto "Semillas que crecen en la arena" (2015).

Apéndice F

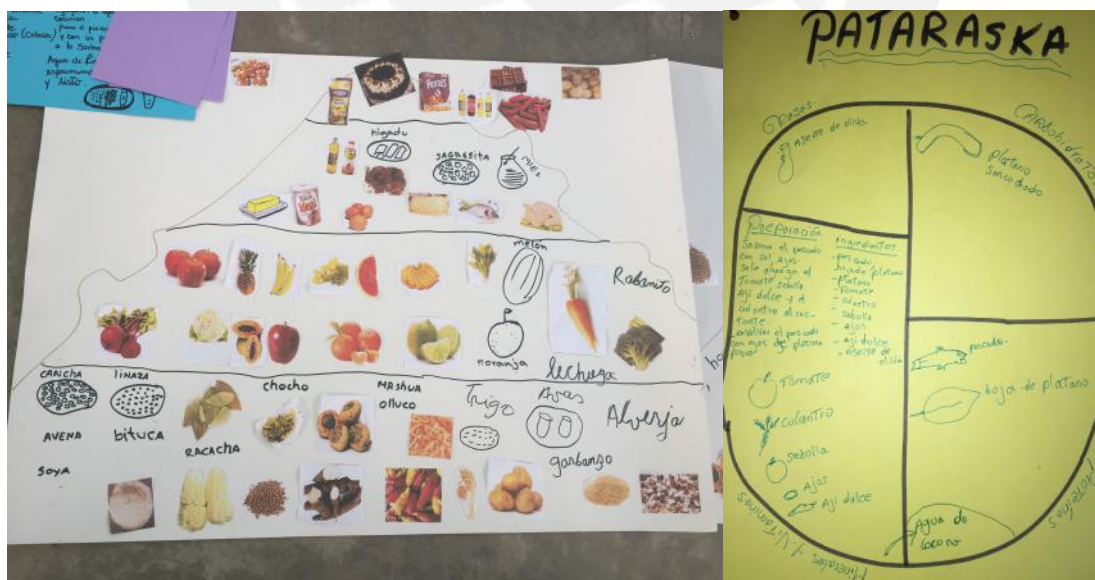
Registro fotografico

Afiche producido por el grupo quechua hablante, Taller 1.

“Reconociendo la diversidad de lenguas y culturas se aprende mejor y nuestros niños son libres”.



Andenes de la nutrición y receta sugerida. Collage y dibujo. Taller 2.



Evento cultural.



Exhibición materiales hechos por padres y madres y afiches informativos del proyecto.



Niños y niñas con disfraces hechos con sus familias.

