



in-fan-cia *latinoamericana*

**editorial****Currículo y nueva generación, ¿un nuevo horizonte?**

Ana Tacuri Velasco, Germán Maldonado Cisneros

**Algunas lecciones aprendidas**

M. Victoria Peralta

**Panorama del currículum y de la evaluación**

Vanessa Sánchez Jiménez, Cecilia Noriega Ludwick

**Tejer un currículum**

Margaret Carr, Lesley Rameka

**Escribiendo el Currículum**

Wislava Szymborska, María Emilia Parola

**Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo**

Ofelia Reveco

entrevista**cultura y expresión****Las Zaragozas**

María Eugenia Gómez Naranjo, Ramona Bolívar Calderón y Reina Galindo Navas

**La distancia entre el discurso y la realidad**

Norma Castillo Guzmán

experiencias**Rutas del aprendizaje**

Nohemí Estrada Pérez

**La tarea de enseñar**

Paola, Isabel, Allaman, Diana, Leguizamón, Andrea, Briasco Verónica, Weckesser, María Cecilia, Alderete, Pamela, López, Eliana, Devoto, Mónica, García, Gladys, Rechinas y Patricia

**Entre la experiencia y la construcción narrativa**

Carmen Barbosa

reflexiones pedagógicas**historia de la educación****Aprender sin currículum**

Carla Rinaldi

**Un proyecto de construcción de conocimiento**

Ann Åberg

los 100 lenguajes de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Currículo y nueva generación, ¿un nuevo horizonte?



- ANA TACURI VELASCO
- GERMÁN MALDONADO CISNEROS

M Sebastián tiene 5 años. En las notas todo tiene Muy Satisfactorio. Excepto es una, que tiene Satisfactorio. Al preguntarle, ¿Por qué sacaste esa nota? El responde. La profesora me puso.

Ni la apertura de la caja de Pandora ha causado tantos líos y discusiones, como el currículo de la educación inicial como base de toda la tarea educativa posterior. El currículo de la educación inicial es un tema que no pierde actualidad porque aún no ha podido consolidarse, tampoco ha conseguido responder a todos los grupos de poder e injerencia que intervienen en el acto educativo. Tal vez la tradición secular de la escuela y de la educación de las sociedades modernas fue hacer del currículo la base de todo el sistema de guarda y custodia del *ethos* de la cultura de los pueblos (Echeverría, 1992)

Los niños y niñas menores de cinco años pertenecen a un mundo totalmente divergente al de los y las educadores, hijos del siglo XX. Los educadores en su conjunto pueden quedarse a medio camino en la aventura de tratar de comprender a la nueva generación. Dice Michel Serres: *Antes de enseñar cualquier cosa a quien sea, al menos es necesario*

conocerlo. ¿Quién entra hoy a la escuela, al colegio, al liceo, a la universidad?" (2013)

La generación líquida es del siglo XXI. Nace en la desaparición de los lazos que proveen pertenencia social en el ser humano, al volverse independiente e individuo. El ser humano explora la condición de ser individual y lucha por hallar su propia forma de ser y hacer. Así, la sociedad no es una homogeneidad ni un todo, ni siquiera una suma de individualidades, sino un conjunto que marca las diferencias de todas y cada una de las individualidades. Allí nace un líquido y los niños y niñas de menos de cinco años adscriben las características del mundo de la modernidad líquida. Dice Bauman:

La 'disolución de los sólidos' destrababa toda la compleja trama de las relaciones sociales, dejándola desnuda, desprotegida, desarmada y expuesta, incapaz de resistirse a las reglas del juego y a los criterios de racionalidad inspirados y moldeados por el comercio, y menos capaz aun de competir con ellos de manera efectiva" (Bauman, 2009, p.12)

Entonces encontramos la clave de un nuevo currículo para la educación inicial desde tres intelecciones básicas:

1. La necesidad apremiante y urgente de una comprensión súper curricular (de claro beneficio

in-fan-cia latinoamericana editorial

Currículo y nueva generación, ¿un nuevo horizonte?



niños niñas y profesores, al país en general), que va más allá de la simple reestructuración de los planes y programas y se pone en la dinámica de intentar integrar ejes transversales que comprendan al nuevo ser humano y sus circunstancias.

2. La necesidad de una capacitación seria y sistemática de los docentes para que puedan someterse al despliegue de este proceso y puedan responder a las nuevas exigencias de la educación.

3. Las dos caras que se confrontan en un currículo para la nueva generación. Primero, su cara que mira solamente al beneficio de la educación con la inversión de talento humano y la flexibilización de modelos pedagógicos y administrativos. Y segundo, la cara política y económica que responda al tiempo y al mundo.

El nuevo horizonte del currículo de la educación inicial exige cambios estructurales que involucran a todos los estamentos sociales. Por eso, el esfuerzo debe ser generoso y mancomunado, de manera que la educación pueda tomar un rumbo nuevo que lleve a la educación de la infancia a una reingeniería de sus recursos humanos y a la calidad total y excelencia total en todos los ámbitos, sobre todo a la formación de seres humanos.

Por tanto el pretendido currículo se entiende, no como el programa de estudio, sino las experiencias que los niños y niñas logran con las orientaciones de la escuela, significa, todas las oportunidades de aprendizaje generadas por la escuela. ¿Podrá la generación de maestros y maestra pertenecientes a una generación opuesta a las generaciones de niños y niñas de hoy, responder con acierto a este reto educativo?

■ ANA TACURI VELASCO
■ GERMÁN MALDONADO CISNEROS



in-fan-cia latinoamericana

tema

El currículum



El currículum es el tema de este número de la revista. El currículum, en América Latina se encuentra en una encrucijada así como en otras partes de este mundo cada día más pequeño. Después de décadas, de elaboraciones curriculares y evaluación de estas el dilema es evidente: se siguen desarrollando currículums homogenizadores que la tecnocracia pueda evaluar o se opta por currículums, abiertos que faciliten el dialogo de cada realidad concreta como una cuestión básica para valorar la multiplicidad de culturas como patrimonio de la humanidad.

M. Victoria Peralta

Algunas lecciones aprendidas



Vanessa Sánchez Jiménez, Cecilia Noriega Ludwick

Panorama del currículum y de la evaluación



Margaret Carr, Lesley Rameka

Tejer un currículum



Wislava Szymborska, María Emilia Parola

Escribiendo el Currículum



in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



— M. VICTORIA PERALTA

La construcción de currículos oficiales a nivel nacional para el ciclo comprendido desde el nacimiento hasta los seis años, constituye una medida técnica a nivel macro, que se ha acrecentado en los últimos años, lo que ha llevado a que en la actualidad, todos los países tengan estos documentos, ya sea en su primera versión o en algunos casos, en propuestas más avanzadas. Por mencionar algunos de los elaborados en el año recién pasado, cabe mencionar entre otros, el de la República del Salvador (Programas de educación y desarrollo, nivel de Parvularia; Ecuador (Currículo de Educación Inicial), y Panamá (Currículo de la Primera infancia, desde el nacimiento hasta los tres años). Por su parte, República Dominicana está terminando una nueva versión de su “Diseño Curricular, nivel Inicial”, en el Uruguay, se está realizando un “Marco Curricular para el ciclo de 0 a 6 años”, y Chile, actualizará sus Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en el contexto de la nueva Reforma Educacional.

Este interés por elaborar estos instrumentos tiene una larga data en la Región, y ofrece la oportunidad de hacer algunos análisis que permitan desprender ciertas características de estos procesos, y derivar aprendizajes, que es lo que se pretende dar cuenta en este artículo.

1. Breve reseña del desarrollo de la construcción de currículos nacionales para el nivel inicial en Latinoamérica.

La investigación histórica¹ arroja que tempranamente en la Región hubo interés por normar curricularmente este nivel; de esta manera hay antecedentes que en países como México, Argentina, Uruguay² y Chile, desde comienzos del siglo XX, hubo “programas” para la educación inicial, que si bien es cierto no fueron sancionados nacionalmente como “oficiales”, se elaboraron con el propósito de normar al respecto para los nacientes “kindergártenes” públicos y privados que se iban instalando en las jóvenes repúblicas. En los demás países, la tendencia fue más bien de trabajar libremente a partir de las orientaciones de las propuestas froebeliana, montessoriana y decroliana, en una forma un tanto ecléctica.

“desde comienzos del siglo XX, hubo “programas” para la educación inicial en países como México, Argentina, Uruguay y Chile”

in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



En la década de los setenta y ochenta, comenzaron a elaborarse desde los Ministerios de Educación, algunos programas “oficiales”, como fue el caso de nuevas versiones en México y Chile o de primeras versiones en otros países, como Costa Rica o Cuba. La característica central de estos currículos era muy propia de la construcción “moderna”; es decir, con parámetros surgidos de la psicología evolutiva “universalista”, organizados por edades, con un gran volumen de objetivos que evidenciaban indicadores de desarrollo, con orientaciones metodológicas específicas y con escasa relación con los contextos sociales y culturales más propios. El infante que se toma como referencia, es un niño único, surgido de los estudios de la psicología europea o estadounidense (especialmente de la obra de Arnold Gesell). La mayoría de estos currículos se hacen para el ciclo “pre-escolar” (4 o 5 a 6 años), considerado en esa época como el más importante, por su rol preparatorio para la educación primaria.

La década de los noventa, irrumpe como un período donde casi todos los países empiezan a realizar sus primeras versiones o a actualizar las anteriores. Algunos continúan la tendencia “modernista” y efectúan sus propuestas con las características ya señaladas. Otros, empiezan a diseñar con otros enfoques, que se podrían caracterizar como de

más avanzada, propios de la construcción del conocimiento en la posmodernidad, tendencia que se evidencian en especial en algunos de los currículos producidos a fines de esa década y a comienzos del nuevo milenio. Entre estos países podrían mencionarse a: Uruguay (Programa de Educación Inicial, 1997); Brasil (Referente Curricular para educación Infantil, 1998); Chile (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, 2001); Ecuador (Referente Curricular, 2002); México (Programa de Educación Preescolar, 2004); Paraguay (Programa Educativo Maternal, 2007), a los que cabría agregar de los países del Caribe, a Trinidad & Tobago (National Early Childhood Care and Education, 2006).

“En la década de los noventa, algunos países empiezan a diseñar con otros enfoques, propios de la construcción del conocimiento en la posmodernidad”

in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



Las características de estos currículos, son en la mayoría de los casos:

- Contar con una fundamentación más integrada o interdisciplinaria centrada en ciertas ideas-fuerza esenciales que se explicitan, dejando de lado total o parcialmente la segmentación de estas bases en ciencias o disciplinas separadas.
- Plantear un concepto de niño/a más potente –como persona-sujeto de la educación- concebido así desde bebé, y dentro de un enfoque de Derechos.
- Estar más “situados” en función a los contextos socio-culturales, lo que se evidencia en ciertas caracterizaciones socio-culturales del país y de sus diversas culturas de pertenencia.
- Romper el diseño organizativo curricular tradicional de una presentación rígida y lineal por edades, asumiendo la de “ciclos” (de 0 a 3 años o 3 a 6 años) en torno a ciertas áreas, ámbitos o sectores de índole más pedagógicos. (Ámbitos, Sectores o Dimensiones de aprendizajes)
- Ser más participativos en cuanto a su construcción, con consulta a los diversos sectores involucrados (Uruguay, Chile, Ecuador, Paraguay).
- Como producto de estas decisiones curriculares, se da más libertad o flexibilidad a los agentes educativos, para sus adaptaciones a las comunidades reales con que se desempeñan, proceso que se ha facilitado con su participación en la construcción del instrumento.
- En la actualidad, todos los países de Latinoamérica tienen Currículos oficiales diseñados para el ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento³. Respecto a estas dos grandes tendencias de construcción curricular, aún muchos continúan desarrollando un enfoque “moderno”, aunque varios “transitan” a propuestas más propias de la posmodernidad, con algunos aportes de esta última perspectiva en especial en sus fundamentos, como es el caso de Chile, Nicaragua, Perú, Paraguay y Panamá (0 a 3 años).

“En la actualidad, todos los países tienen Currículos oficiales diseñados para el

in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



ciclo de 3 a 6 años, y en su gran mayoría, desde el nacimiento”

En términos de **continuidades o articulaciones**, son tres las situaciones que se han dado en la región: los currículos se han elaborado divididos en dos ciclos: de 3 o 4 a 6 años, y posteriormente de 0 a 3 o 4 años, o como un instrumento único abarcando el período de 0 a 6 años, o en algunos casos integrándose el nivel inicial con la educación primaria (Uruguay, 2008) e incluso con la secundaria (Perú, 2005).

La situación en el primero de los casos, ha hecho en varios de los países, que estos documentos tengan características de forma -y a veces de fondo- distintas por haberse elaborado en la mayoría de los casos en períodos y con equipos distintos, como es el caso de Nicaragua, Paraguay, Panamá y Uruguay, entre otros; en cambio, otros países han hecho una elaboración en conjunto para ambos ciclos, como sucede con Brasil, Chile y Perú. A nivel mundial, existen estas tres tendencias: currículos y orientaciones para todo el período de educación inicial, como son los casos de Nueva Zelanda, Finlandia, España, aunque también hay

países que por sus tradiciones o el interés de articular con educación primaria, manejan currículos específicos para el ciclo de los niños más grandes (nivel pre-primaria) (Francia, L'école maternelle), Italia. En este último caso, hay que considerar también que ello ocurre, porque no en todos los países está reconocido el ciclo entero (0 a 6 años) como educativo, y su orientación técnica se encuentra en otros Ministerios. (De la familia, Bienestar, Seguridad, etc.) Existen también algunos casos como el Reino Unido, que el currículo de 5 a 6 años articula también con Educación Primaria.

Respecto a la **formulación de los objetivos**, hay empleo de diversas técnicas que transitan desde casi indicadores de desarrollo a objetivos más integrales del área pedagógica o didáctica (aprendizajes esperados, objetivos de aprendizaje), aunque en la actualidad muchos se plantean como “competencias”. Sin embargo, por la parcialización de los aprendizajes que se realiza (por contenidos, procedimentales y actitudinales), la selección de ellos por edades y el detalle de las actividades, hay gran contradicción con lo que significa esta última propuesta de formulación, en su versión más integral y humanista (Tardif, 1996 Perrenoud, 2001; que es la que más correspondería a las características holísticas de aprendizaje de los párvulos.

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



“En la formulación de los objetivos, hay diversas técnicas que transitan desde indicadores de desarrollo a objetivos más integrales”

Otro aspecto que se observa en los documentos elaborados, es la **diversidad en cuanto a su extensión y contenidos**. Algunos están circunscritos a lo fundamental que deben contener estos instrumentos, y otros incluyen todo tipo de temáticas, desde las legislativas, hasta sugerencias didácticas específicas. Las causas de estas diferencias, se deben en especial a problemas formativos, operativos y financieros, como es por ejemplo, la escasa preparación de los agentes educativo. Por ello, se realizan estos instrumentos curriculares con un propósito formativo o como “guía” o manual directo de actividades prescritas, para asegurar ciertos resultados. Sin embargo, si bien este propósito se puede cumplir en cierto grado – un tanto limitado-, **se rompe el gran fin de estos documentos**

técnicos nacionales, que es ser un proyecto de país, de sociedad, de cultura, que se quiere propiciar y que se expresa en la formación de diferentes generaciones de niños y niñas, acorde a las oportunidades y requerimientos de los tiempos actuales junto con los énfasis de su país y sus culturas de pertenencia.

“Se observa en los documentos la diversidad en cuanto a su extensión y contenidos”
 “Se realizan estos instrumentos curriculares con un propósito de “guía” o formativo”

2. La situación actual y algunas sugerencias derivadas de los aprendizajes en esta área.

En la actualidad, actualizaciones, nuevas versiones o complementaciones se están empezando a realizar

in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



en Latinoamérica, como es el caso de Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Uruguay, Chile, Perú y de algunas provincias argentinas.

En lo curricular, sería importante tratar de avanzar a propuestas más de avanzada, que integren sus fundamentos, en los cuales se potencie una visión potente y respetuosa de los niños y niñas, reconociéndose su diversidad y el carácter situado o contextualizado que debe tener toda propuesta educativa.

Pero, junto con tener un currículo nacional actualizado, flexible, pertinente y focalizado en lo relevante, lo fundamental es velar por su adecuada implementación, para evitar lo que señala Luis Guerrero (2014) en un reciente artículo titulado “*El currículo no quiere ir a la escuela*”⁴. En él, a partir de una investigación realizada en su país (Perú), da cuenta de la poca lectura y el poco empleo del Diseño Curricular Nacional del 2005, siendo una de las mayores críticas de los maestros él no tomar en cuenta la diversidad cultural del país. Este tipo de referencias, son importantes, porque en Latinoamérica son escasos los estudios evaluativos sobre la implementación curricular, y menos aún en el nivel de educación inicial.

Cada país puede tomar posiciones diversas sobre la construcción curricular acorde a sus necesidades y desafíos; respetándose las decisiones soberanas de cada uno, lo deseable, sería que junto con el diseño o re-diseño curricular que se realice, se proyecte todo un proceso de capacitación *ad hoc*, y el especial, un proceso coherente de implementación curricular con la respectiva supervisión, dotación de materiales, tiempos de reflexión y planificación para las maestras, más una evaluación pertinente a las orientaciones del currículo.

“Lo deseable, sería que junto con el diseño o re-diseño curricular, se proyecte todo un proceso de capacitación, de dotación de materiales, de tiempos de reflexión y planificación para las maestras”

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Algunas lecciones aprendidas



Hacemos esta observación, ya que hemos observado en diversos casos, que los instrumentos curriculares que se construyen posteriormente para apoyar supuestamente estos diseños curriculares, como programas, mapas de progresos, instrumentos de evaluación y otros, no siempre responden al enfoque mucho más completo y desafiante que tienen estos instrumentos nacionales, contradiciéndose las orientaciones y sumiendo a los educadores en situaciones confusas o desconcertantes.

De otra forma, puede perderse todo el esfuerzo que implica realizar procesos de esta índole, que en lo fundamental, pretenden instalar propuestas de calidad educativa para todos los niños y las niñas, que sean válidos para todas las instituciones, estrategias o modalidades de implementación existentes en el país.

3. A modo de conclusión

En las páginas precedentes, hemos querido dar cuenta de algunas de las principales características que se han evidenciado de los procesos de construcción curricular a nivel nacional para el ciclo que va desde el nacimiento hasta los seis años que se ha estado realizando en América Latina en las últimas décadas.

Estos procesos no han sido fáciles de realizar, ya que aún hay poco expertizaje en la región y los currículos

que han elaborado se han efectuado bajo paradigmas un tanto restrictivos, en especial de tipo sicólogos y neurocientistas en los últimos tiempos, dejando de lado tanto aspectos fundamentales de la construcción curricular, como son las bases filosóficas (concepto de ser humano), lo socio antropológico-cultural y lo ambiental, que urgentemente cabe asumir.

Los niños y niñas y sus familias no nacen y crecen en ambientes neutros, sino en contextos humanos, naturales y culturales llenos de sentido que les ofrecen oportunidades de crecer, desarrollarse y aprender, siendo estos aspectos que deben potenciarse en las nuevas propuestas curriculares.

“Los niños y niñas y sus familias nacen y crecen contextos humanos, naturales y culturales que les ofrecen oportunidades de crecer y aprender. Estos aspectos deben

in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



potenciarse en las nuevas propuestas curriculares”

Sin embargo, a pesar de todas las disparidades, estas experiencias, han ido dejando algunos aprendizajes que son los que hemos querido relevar en este escrito, que esperamos sirvan para mejorar los procesos de construcción e implementación curricular que se continúen haciendo.

Lo fundamental es tener presente que la construcción curricular es parte de una disciplina compleja como es el Currículo, y que como tal, tiene un conjunto de teorías (paradigmas) e investigaciones en las cuales se sustenta y que hay que conocer, además de lo específico del nivel.

Esperamos, que las temáticas que hemos tratado de poner en estas páginas, ayuden a mejorar los procesos de construcción curricular de manera que sean cada vez más abiertos, comunicativos y pertinentes para los contextos y demandas de los niños niñas, sus familias y comunidades, en los diversos ambientes naturales, culturales y familiares que conforman América Latina.

— M. VICTORIA PERALTA

in-fan-cia latinoamericana
**comparte
con nosotros**



in-fan-cia latinoamericana

tema

Algunas lecciones aprendidas



Bibliografía

Del Rey, Angelique. "Las competencias en la escuela". Paidós, Bs.Aires, 2012.

Department of Education. "Foundations Areas of Learning" South Australia, 1999

Departamento de Educación. "Ordenación de las enseñanzas de primer ciclo de la Educación Infantil". Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya. N° 5686, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. "Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?". Morata, Madrid, 2009.

GOPNIK, ALISON. "El filósofo entre pañales". Ediciones Planeta Madrid, Madrid, 2010.

GRIESHABER, S. Y G. Canella. "Las identidades en la educación temprana". F.C.E., México, 2005.

MAGENDZO, A. "Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma Curricular desde una perspectiva crítica". L.O.M., Santiago, 2008.

MEC. "Programa Educativo Maternal". Paraguay. 2007.

MEC. "Anuario estadístico de Educación 2012". Dirección de Educación, Montevideo, 2013.

MEDUCA)PAIPI/BID. "Currículo de la Primera Infancia: Desde el nacimiento hasta los 3 años". Panamá, 2014.

MINED. "Programa de Educación Inicial 3 a 6 años". Managua, Nicaragua, 2009.

Ministere de L' Education Nationale. "Programmes de l'école primaire. L'Ecole maternelle". Francia, 1995.

Ministerio de Educación y Ciencia. "Diseño Curricular Base. Educación Infantil". España.

Ministerio da educacao e do desporto. "Referencial Curricular Nacional para a educacao infantil". Brasil, 1998.

Ministerio de Educación. "Programa del Nivel de Sala Cuna". Stgo, Chile, 1979.

Ministerio de Educación. "Bases Curriculares para la Educación Parvularia". Stgo, Chile, 2001.

Ministerio de Educación. "Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular". Lima, Perú, 2005.

Ministerio de Educación. "Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de educación y desarrollo. " Nivel de Educación Parvularia. República del Salvador, 2013.

Ministry of Education. "Te Whairiki Early Childhood Education Curriculum". Wellington, New Zealand, 1996.

PERALTA, VICTORIA. "Innovaciones curriculares en Educación Infantil". Ed. Trillas, México, 2008.

PERALTA, VICTORIA et al. "Bitácora del desarrollo de currículos de autodeterminación en los Jardines Infantiles de la Municipalidad de Santiago de Chile". Universidad Central/

Comité para la Infancia y la Familia, Municipalidad de Santiago. Stgo, 2012.

PERRENOUD, P. "Diez nuevas competencias para enseñar". Grao, México, 2007.

POURTOIS, J.P. y H.DESMET. "La educación posmoderna". Editorial Popular, España, 2006.

Sure Start. "An introduction to the Framework". U.K.2001.

in-fan-cia latinoamericana tema

Algunas lecciones aprendidas

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia

Stakes. "National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland". Versión digital en inglés. Finlandia, 2004.

TARDIF, J. "Le transfert de compétences analysé à travers la formation de professionnels", in Meirieu, Ph., Develay, M., Durand, C. et Mariani, Y. (dir.) *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue*, Lyon, CRDP, 1996.

Notas:

1. Peralta, Victoria et al. "Historia de la Educación Infantil". Volúmenes I al VIII. IIDEI/U. Central. Chile, 2006 al 2013.
2. Ivaldi, Elizabeth. "La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal. 1870-1900. De la casa cuna a la Escuela elemental". Versión digital. Montevideo.
3. Los últimos en incorporarse, han sido Nicaragua y Panamá (2013).
4. Guerrero, Luis, en " El río de Parménides". Versión digital, 21 de Mayo 2014.



visita
nuestra **web**



in-fan-cia latinoamericana

tema

Panorama del currículum y de la evaluación



- VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
- CECILIA NORIEGA LUDWICK

En estas líneas se busca brindar una rápida mirada a aspectos del currículum y de la evaluación que permitan tener una impresión general de aquello que orienta los aprendizajes en nuestros países, específicamente a nivel de las normativas para los niños menores de seis años. En la actualidad, algunos países latinoamericanos vienen asumiendo nuevos retos y cambios con miras a fortalecer su sistema educativo, cada uno desde su propia experiencia y realidad. A continuación, se presentan algunos aspectos destacables:

En **Argentina** de acuerdo a la Ley de Educación Nacional, en algunas provincias la obligatoriedad comienza a los cuatro años. La ley de Educación Nacional plantea que el nivel inicial es una Unidad Pedagógica desde los 45 días a cinco años. Por tal motivo los Diseños Curriculares de algunas regiones están planteados para niños desde los 45 días hasta los cinco años. En otras regiones se está en vías de adecuación a las normativas. De otro lado, desde el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, las instituciones de nivel Inicial se sumarán por primera vez a una instancia de

evaluación. La tarea evaluativa en el nivel Inicial se centrará en proveer información sobre la organización del tiempo, del espacio (interior y exterior) y de los modos de organizar la tarea de enseñanza, será de aplicación gradual. Se constituirá en prueba piloto de instrumentos que luego serán aplicados en todas las jurisdicciones en los años 2014 y 2015.

En 2016 en **Brasil** el ingreso al preescolar será obligatorio a los cuatro años de edad. Los municipios son responsables por el financiamiento en la ejecución del mandato del gobierno central. En el currículo y en la evaluación hay una tensión pues si de parte del MEC, en una gestión popular, hubo un foco en los derechos de los niños, los juegos, las interacciones sociales y el aprendizaje de los distintos patrimonios cultural, artístico, ambiental, científico, tecnológico de parte de otros grupos sociales, en especial los empresariales, intentan fijar contenidos relativos a cada una de las edades de los niños, contenidos que se expresa en las distintas disciplinas convencionales como matemática, lengua, ciencias y trabajan con la idea de expectativas de aprendizaje.

En **Chile** existe una propuesta de reforma educativa general que ha puesto en debate un proyecto de ley que busca crear la Subsecretaría de Educación Parvularia, a cargo de definir las políticas de este

in-fan-cia latinoamericana tema

Panorama del currículum y de la evaluación



nivel, y la Intendencia de Educación Parvularia, que fiscalizará el cumplimiento de las normas en todos los jardines y salas y cunas. Ello impondría cambios a la actual administración encargada de la educación inicial en el país, el Ministerio de Educación de Chile, la Junta nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) y la Fundación Integra, cada una de ellas con funciones específicas de diferente envergadura. Además, en la actualidad cada una de ellas aporta con documentos que constituyen parte del currículum.

En **Perú** se viene debatiendo el nuevo Marco Curricular que engloba ocho aprendizajes fundamentales. El Diseño Curricular Nacional vigente será progresivamente sustituido por este nuevo Marco Curricular. Asimismo, se ha previsto la elaboración de Mapas de Progreso que permitan evaluar los aprendizajes en el aula. Además, se han incorporado herramientas pedagógicas para las docentes, las Rutas de Aprendizaje, las cuales son fascículos que complementan el trabajo en aula.

En **Uruguay** en la actualidad se trabaja en la elaboración de un marco curricular común que de continuidad en la etapa de cero a seis años. Son dos responsables, Ministerio de Educación y Cultura (MEC) y Administración Nacional de Educación Pública - Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP – CEIP). Para la evaluación de los

aprendizajes en el aula se utilizan mayormente registros de observación, portafolios individuales y bitácoras. La evaluación a nivel nacional es de carácter cualitativo. Da cuenta del estado de situación inicial y los avances alcanzados en las diferentes áreas del desarrollo y en las principales áreas de conocimiento: lengua, matemática, ciencias naturales y sociales, artísticas y corporales.

CUADRO RESUMEN SOBRE LA SITUACIÓN DEL CURRÍCULUM Y LA EVALUACIÓN EN PAÍSES LATINOAMERICANOS

CURRÍCULUM				EVALUACIÓN		
País y edad obligatoria de escolarización	Grupo de edad cubierto por currículum	Documentos rectores en materia pedagógica	Nivel de gobierno responsable	Ratio de personal/ niños cubiertos por currículum	Evaluación de aprendizajes en el aula	Evaluación nacional ligada al nivel Inicial
ARGENTINA 5 años	45 días de nacido – 5 años (unidad pedagógica)	Núcleos de Aprendizaje Prioritarios del Nivel Inicial Diseños Curriculares	Ministerio Nacional de Educación Inicial Ministerios de Educación de cada provincia.	Norma nacional 2/9 (hasta 1 año), 2/14 (entre 1 y 2 años), 2/20 (entre 2 y 3 años), 1/30 (3, 4 y 5 años)	Evaluación de los modos de enseñanza, acuerdos y condiciones y trayectorias escolares.	En proceso. Instancia de evaluación analizará: organización del tiempo, del espacio (interior y exterior) y de los modos de organizar la tarea de enseñanza.
BRASIL 6 años	0 a 6	Resolución del Consejo Nacional de Educación.	Gobierno central (federal) es responsable por las definiciones	Varía según municipio/ciudad. Existe recomendación general: 1/6 -8 (0 -1 año), 1/15 (2-3 años), 1/20 (4-5 años).	Ley nacional: documento de acompañamiento de aprendizajes/ cada municipio con autonomía.	Documento de auto evaluación para escuelas: Indicadores de Calidad en la Educación Infantil (2009).

PARA AMPLIAR LA IMAGEN CLICA

- VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
- CECILIA NORIEGA LUDWICK



in-fan-cia latinoamericana

tema

Panorama del currículum y de la evaluación



Referencias

Argentina

http://portal.educacion.gov.ar/elministerio/files/2009/11/ley_de_educ_nac.pdf
http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf
http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

Brasil

Diretrizes Curriculares de Educação Infantil
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf
 Instrumento de Evaluación de la Educación Infantil
http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf
 Otros documentos <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments>

Chile

http://reformaeducacional.gob.cl/content/documents/Proyecto_Parvularia.pdf
http://www.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/201212311248580.pauta_evaluacion_2013.pdf

Taller Regional de Capacitación, Santiago de Chile, 27- 29 de agosto de 2013. "Políticas orientadas a las familias para la reducción de la pobreza y la conciliación de la vida laboral y familiar en América Latina". Estándares de calidad en políticas de cuidado infantil. María Nieves Rico. División de Desarrollo Social, CEPAL.

Ecuador

<http://www.pnud.org.ec/odm/planes/educacion.pdf>
http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/curr%C3%ADculo_educaci%C3%B3n_inicial_para_validaci%C3%B3n_15_de_julio_del_2013.pdf
http://www.educar.ec/servicios/regla_loei-6.html
www.educacion.gob.ec
<http://plan.senplades.gob.ec/ministerio-educacion>

México

http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Educacion_Inicia
<http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/EducacionInicial.pdf>
http://qacontent.edomex.gob.mx/dep/docentes/materiales_apoyo/groups/public/documents/edomex_archivo/dep_doc_mat_apo_arch_pdf2.pdf
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/documentos_de_apoyo#.U5_Jbv15N8E

Myers, R., Martínez, A., Delgado, M, Fernández J. y Martínez, A. (2013) Desarrollo infantil temprano en México: Diagnóstico y Recomendaciones. Washington, DC: BID
 Santibáñez, L. (2014) En *Los invisibles, las niñas y los niños de 0 a 6 años*. Estado de la educación en México (pp 94-95) Mayo del 2014. Mexicanos Primero

Perú

<http://www.minedu.gob.pe/p/marco-curricular-2da-version-para-el-dialogo-abril-2014.pdf>
<http://www.todospodemosaprender.pe/noticias-detalle/0-211-325/nuevas-rutas-del-aprendizaje-2014>
<http://ebr.minedu.gob.pe/pdfs/dcn2009final.pdf>
http://ebr.minedu.gob.pe/dei/pdfs/guias/guia_de_evaluacion_de_educacion_inicial.pdf
<http://umc.minedu.gob.pe/?p=1737>



in-fan-cia latinaoamericana

tema

Tejer un currículum



■ MARGARET CARR
■ LESLEY RAMEKA

Las autoras describen las influencias de la cultura aborígen māori en el desarrollo del currículum de educación infantil de Nueva Zelanda.

El año 1996, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda publicó un currículum nacional para la educación infantil, desde el nacimiento hasta los cinco años. El nombre del currículum es Te Whāriki, una palabra māori (los māori son la población indígena de Nueva Zelanda). De acuerdo con el documento, «el currículum de educación infantil se concibe como un whāriki, o alfombra, tejida a partir de los principios y objetivos definidos en este documento».

El concepto de whāriki reconoce y permite acoger la diversidad de sistemas de educación infantil en Nueva Zelanda. Hay cinco tipos principales de servicios, los cuales acogen un 27% de los niños menores de 2 años, el 60% de los niños de 2 años y más de un 90% de los niños de 3 y 4 años. Las «escuelas infantiles» a menudo ofrecen servicios a los niños de todas las edades durante todo en el día, e incluyen algunos servicios desarrollados por y para las comunidades de la Isla Pacífico; los «kindergartens» a menudo

tienen un horario de medio día sólo para niños de más de 3 años; las «ludotecas» están dirigidas por los padres, y a menudo éstos permanecen con los niños; los «kōhanga reo» (literalmente «nidos de lenguaje») son centros de inmersión lingüística en māori; y finalmente, los servicios «a domicilio» acogen niños en casa de un cuidador o niñera. Desde 1996, estos servicios han adaptado el currículum a sus necesidades, creando sus propios programas a partir del marco que supone el Te Whāriki.

El currículum como instrumento de capacitación

El 1990, el gobierno de Nueva Zelanda decidió preparar un currículum de infantil como parte de una iniciativa nacional dirigida a la redacción de currículums detallados para todo el sistema educativo. En aquel momento, el gobierno financiaba un 40% de las escuelas (el nivel actual es del 75%), de manera que también se esperaba que el currículum aumentase la responsabilidad. Se estableció un equipo para desarrollar un proyecto de currículum, dirigido por dos académicas que habían trabajado en educación infantil: Margaret Carr y Helen May. El equipo insistió en consultar al sector y en establecer vínculos y alianzas con los diferentes grupos de interés.

Así, la alianza que se estableció con Tilly Reedy y Tamati Reedy, que representaban al Consejo Te

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Tejer un currículum

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Pequeños de Nueva Zelanda aprendiendo «a través del juego y la exploración».



del 1 al 8 de
julio de 2015

50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Tejer un currículum



Köhanga Reo (que coordinaba los centros de inmersión lingüística en māori), fue muy importante para la definición del currículum. Tilly describe el marco legal que emergió como una perspectiva del desarrollo de los niños tangata whenua ('gente de la tierra', o sea: māori). Esta perspectiva liga a los niños a la tierra y al pasado. Concibe a los niños como un tesoro rico y variado, «los depositarios de los aprendizajes de ayer, la realización de los sueños de hoy, y la representación de las aspiraciones del mañana».

El currículum desarrollado protege y aumenta el mana de los niños. Este término no tiene traducción, pero incluye algunas ideas como el respeto hacia uno mismo, el prestigio, el poder, la fuerza y la estima. Tilly Reedy dice que el mana es una «herramienta» que permite a los niños hacerse con el control de su propio destino. El Te Whāriki desarrollaba cinco dominios del mana: mana atua (una idea parecida a la del bienestar); mana aoturoa (exploración); mana whenua (pertenencia); mana tangata (contribución/aportación); mana reo (comunicación). La capacitación, o whakamana –basada en la imagen del niño como persona competente, un 'tesoro'– era un principio clave. Guiado por estos conceptos y principios, el currículum tiene unas aspiraciones claras para los niños: «Crecer como personas que tienen confianza en su aprendizaje y

en sus habilidades comunicativas, como personas sanas de espíritu, cuerpo y mente, seguras de su sentimiento de pertenencia y conocedoras de que hacen una contribución valiosa a la sociedad».

Te Whāriki proporciona un marco para la aplicación del currículum y para la evaluación, y permite diferentes interpretaciones por parte de los servicios. También establece un marco para la formación de los profesionales de la educación infantil. En nuestra Universidad, las materias del currículum de los tres años de formación se titulan: 'el bienestar de los niños', 'el aprendizaje a través de la exploración y el juego', 'comunicación y lenguaje', 'pertenencia y contribución' y 'comprender el mundo' (que considera la implicación del principio de capacitación del currículum).

Te Whāriki se ha diseñado para ser capacitador, holístico, basado en la comunidad, y se fundamenta en las relaciones recíprocas entre «las personas, los lugares y las cosas». Ahora la intención es construir una continuidad entre la educación infantil y las otras etapas educativas, hasta el final de la escuela secundaria. En la revisión del currículum de la escuela primaria y secundaria se están desarrollando cinco «competencias clave» para las escuelas que son paralelas a los cinco dominios del mana del Te Whāriki.

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Tejer un currículum



Aprendizaje a través de la documentación

Los maestros de educación infantil tienen que documentar los procesos de aprendizaje de los niños, y compartir esta información con las familias. El documento Te Whāriki también describe los principios de la evaluación: la interacción con los niños tendría que reforzar su idea que son personas capaces y competentes; la evaluación tendría que desarrollarse en el marco de actividades llenas de sentido y de relaciones; las familias tendrían que formar parte del proceso; y la evaluación tendría que ser recíproca, y contar con la opinión de los niños. Recientemente,

el Ministerio de Educación ha publicado ocho libritos con «ejemplos de evaluación» para que sirvan de guía. Estos ejemplares exploran las implicaciones de Te Whāriki para la evaluación de todos los servicios, e incluyen ejemplos diarios de más de 50 servicios infantiles.

Todos los ejemplos tienen un formato narrativo. Muchos son «historias de aprendizaje», una aproximación a la evaluación que incluye historias «de incidentes críticos» en los procesos de aprendizaje de los niños (o sea, episodios ocurridos durante el aprendizaje de los niños que ellos mismos y sus



in-fan-cia latinoamericana

tema

Tejer un currículum

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

maestros consideran significativos), junto con un análisis del aprendizaje y una sugerencia de qué puede pasar posteriormente. Las historias de aprendizaje y otras formas narrativas de evaluación se recogen en portafolios de los niños, accesibles a todos los niños y niñas y que se pueden compartir con los compañeros y las familias. Los niños a menudo dictan sus propias historias y las familias también hacen aportaciones en forma de historias o comentarios.

Actualmente también hay otro proyecto en marcha en los centros māori, con el objetivo de desarrollar contextos de evaluación kaupapa Māori (filosofía māori). En estas evaluaciones, las nociones de mana y de transformación son esenciales. La evaluación se contempla como una herramienta que capacita a mokopuna (el niño/los niños) y las whānau/hapu/iwi (las familias y la comunidad), que respeta y fortalece las nga hononga (relaciones), el te reo (el lenguaje māori) y nga tikanga (las costumbres, los valores y los protocolos māori). El objetivo es fortalecer la identidad de los niños como māori, su orgullo de serlo, y su habilidad para vivir como Māori tanto en el mundo de los māori como en un mundo globalizado.

La aplicación del currículum y la documentación son procesos dinámicos, puesto que los maestros, las familias y los niños exploran conjuntamente

Pequeños de Nueva Zelanda aprendiendo «a través del juego y la exploración».



cómo participar juntos en actividades cada vez más complejas, y cómo negociar los cambios en el equilibrio de poder.

■ **MARGARET CARR**

■ **LESLEY RAMEKA**

Este artículo está publicado en la revista infancia en eurpoa num. 9 del 2005



del 1 al 8 de
julio de 2015

50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia latinaamericana

tema

Escribiendo el Currículum

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

¿Qué hay que hacer?

**Presentar una instancia
y adjuntar el currículum.**

**Sea cual fuere el tiempo de una vida
el currículum debe ser breve.**

**Se ruega ser conciso y seleccionar los datos,
convertir paisajes en direcciones
y recuerdos confusos en fechas concretas.**

**De todos los amores basta con el conyugal,
los hijos: sólo los nacidos.**

Importa quién te conoce, no a quiénes conozcas.

Viajes, sólo al extranjero.

Militancia en qué, pero no por qué.

Condecoraciones sin mencionar a qué méritos.

**Escribe como si jamás hubieras dialogado contigo mismo
y hubieras impuesto entre tú y tú la debida distancia.**

**Deja en blanco perros, gatos y pájaros,
bagatelas cargadas de recuerdos, amigos y sueños.**

Importa el precio, no el valor.

Interesa el título, no el contenido.

**El número del calzado, no hacia dónde va
quien se supone que eres.**

Adjuntar una fotografía con la oreja visible:

lo que cuenta es su forma, no lo que oye.

¿Qué oye?

El fragor de las trituradoras de papel.

WISLAVA SZYMBORSKA

María Emilia Parola

Docente del Centro de Estudios y
Formación del INAU.



del 1 al 8 de
julio de 2015

50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

— **Ofelia Reveco**

Dra. Silvia López de Maturana Luna

Académica Carrera de Educación Parvularia
Departamento de Educación
Universidad de La Serena. Chile

Carlos Calvo Muñoz

Académico
Carrera de Educación Parvularia
Departamento de Educación
Universidad de La Serena. Chile

**¿Cómo ves la situación de los currículos
en américa latina?**

Dra. Silvia López de Maturana Luna

América latina tiene una riqueza profunda dentro de la gran diversidad que la caracteriza, desde donde nace la imperiosa necesidad del rescate de lo propio, aquello que nos identifica. Al mismo tiempo, esa diversidad tiende a alinearse dentro de un paradigma dominante que se arraiga con tal fuerza en el pensamiento docente y desestabiliza los intentos innovadores, dando paso al riesgo de transformarse en *habitus*. Eso implica que la situación la vea inestable, puesto que es complicado quitar los rasgos enajenantes



in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



que forman parte de paradigmas que por décadas han sido dominantes y que disfrazan la realidad. Los modelos ajenos son peligrosos si es que estos prescriben y someten, razón por la cual se necesita de la reflexión crítica de las y los educadoras/es más que la adquisición y reproducción de recetas.

Quizá hay un mito en aquello de querer buscar únicamente lo que es pertinente a nuestra identidad local, lo que reduce la amplitud de la mirada, puesto que lo global también es parte de nuestra cotidianidad. Es más, por lo general, los procesos globalizantes nos entregan parámetros para elaborar nuestro propio *currículum*. Por ejemplo, la revisión de investigaciones, artículos, actas de congresos, etc., de otros países que han logrado cambios significativos y trascendentes en educación, nos entregan pautas para comprender cómo lo estamos haciendo y nos adentra en el mundo globalizado. Lo que tenemos que evitar es someternos a las prescripciones ajenas y atribuirnos condiciones inferiores solo por ser evaluados con patrones ajenos, como es el caso de las pruebas internacionales que nada tienen que ver con nuestra propia idiosincrasia. En otras palabras, necesitamos la mirada crítica para ver qué está pasando con el aprendizaje de nuestros niños y niñas y con la enseñanza y el aprendizaje de las/os educadoras/es. Se trata de valorar las propias dinámicas

culturales internas y desde allí reflexionar sobre lo ajeno. Tampoco hay que olvidar que también se globaliza la pobreza, la deficiencia y la inferioridad, lo que conlleva el peligro de la naturalización.

**“Los modelos ajenos son peligrosos si es que estos prescriben y someten”
“Se trata de valorar las propias dinámicas culturales internas y desde allí reflexionar sobre lo ajeno”**

Dr. Carlos Calvo

En primer lugar, una aclaración importante: no soy curricularista ni estoy al tanto del detalle de los cambios curriculares en América Latina; si bien esto puede considerarse una limitación considero que no es inhabilitante.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



Como sea, el curriculum de América Latina debe atender a la diversidad cultural de sus pueblos, la que no puede reducirse al uso parcelado de expresiones culturales, que darían cuenta de un mosaico y no de un conjunto que busca armonizarse sinérgicamente. La tarea es compleja y difícil; sin embargo, si se orienta a plantear los patrones que vertebran las prácticas culturales se encontrarán puntos de encuentro entre las distintas culturas.

Por otra parte, hay que cuidarse de la hegemonía vertical de agencias, como la OCDE, que imponen sus criterios normativos, eurocéntricos. Además, hay que recordar que colaborado en relegar a la UNESCO a un lugar secundario y sin importancia en el contexto mundial.

“La tarea es compleja y difícil; sin embargo, si se orienta a plantear los patrones que vertebran las prácticas culturales se encontrarán puntos

de encuentro entre las distintas culturas”

¿Que tendencias ves en los últimos currículos diseñados en america latina, que fortalezas y debilidades observas?

Dra. Silvia López de Maturana Luna

Claramente existe una visión social de la educación como uno de los últimos bastiones que puede permitir salir de la pobreza, la negación y el subdesarrollo. Observo que la gran diversidad que existe en América latina tiende a la búsqueda de la cobertura, equidad y calidad educativa que satisfaga sinérgicamente a los niños y a las niñas, más allá de las necesidades básicas. Se observa un reconocimiento de los dispositivos de diferenciación sociocultural que depende de las instituciones educativas escolares. No obstante, no distan de un patrón transversal producto del paradigma tradicional, anquilosado por su propia condición. Por lo tanto, las fortalezas serían la explicitación en los *currícula*, de las potencialidades de los y las niños/as y el reconocimiento de que pueden ser actualizadas por el propio sistema educativo, y las debilidades serían que el mismo sistema educativo puede ignorar o aniquilar esas capacidades si es que los discursos no se transforman en acción.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



“Es básica la explicitación en los currícula, de las potencialidades de los y las niños/as y el reconocimiento de que pueden ser actualizadas por el propio sistema educativo”

Otra fortaleza es el uso de los instrumentos políticos que las y los educadoras/es poseen, tales como la capacidad científica, la claridad política y la curiosidad permanente por saber más (Freire), lo que les permite rechazar el papel de seguidores dóciles de paquetes de instrucciones. La debilidad aparece cuando esto se anula y las/os educadoras/es se someten a la lógica neoliberal del mercado, con la consecuente pérdida de libertad para llevar a cabo las propias políticas educativas.

Por último, una tremenda fortaleza de nuestra Región es la potencialidad *práctica* de las y los educadoras/es, insertos en un *ethos* político favorecedor del

cambio y de la consolidación. La debilidad se observa en que también tenemos la misma probabilidad de no aprovecharla.

Dr. Carlos Calvo

La mayor debilidad es su proclividad homogenizante y la fuerte tendencia escolarizante que se ha entronizando en la educación infantil. Paulatina, aunque de manera inexorable y cada vez más rápido se va diluyendo la identidad étnica y reduciéndose la riqueza de los procesos etnoeducativos por la uniformidad lineal de la escuela.

“La mayor debilidad es su proclividad homogenizante y escolarizante que se ha entronizando en la educación infantil”

También, la profesionalidad educativa del personal se va minando a medida que crece la homogeneidad. La tendencia hacia la diversidad se frena normativamente.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



A pesar de las amenazas, todavía se mantiene vigente la importancia de acompañar profesionalmente a los pequeños en sus procesos de socialización, enculturación y educación. No hay duda en que la educación infantil ayuda a superar la tentación de la privación cultural, que se expresa tímidamente en la imposición de las respuestas pre-establecidas y en la ausencia de experiencias de aprendizaje mediado. Mientras mayor sea la cobertura, se pueden esperar mejores resultados.

En este sentido, el mayor problema es paradigmático, en tanto que el desarrollo de la educación infantil siga el modelo de la escuela, que ha probado persistentemente su falla de origen.

“Un currículum que reconozca, defienda y respete al niño y a la niña como sujetos con derecho a aprender, re-leer y expresar su cultura”

¿Cuáles debieran ser los grandes principios que debieran guiar el diseño de currículos en América Latina?

Dra. Silvia López de Maturana Luna

Antes que todo, cualquier principio parte de la toma de conciencia del rol profesional de las/os educadoras/es, dispuestas/os a construir con otros un *currículum* que busque la dignidad, derechos y libertades de todas las personas, donde se reconozca, defienda y respete al niño y a la niña como sujetos con derecho a aprender, re-leer y expresar su cultura. Son varios los principios que podría mencionar, pero creo que el diseño curricular no puede dejar de considerar los siguientes:

- Dignidad, para el reconocimiento de los propios valores y de su historicidad como sujeto.
- Convicción de las propias capacidades, para elevar las expectativas sobre el propio desarrollo y la conciencia de cambio.
- Coherencia, para no perder los fines (debilitamiento teleológico).
- Pertinencia cultural, para valorar nuestras raíces y fortalecer la identidad.
- Libertad, para elegir y cuestionar lo que se nos impone, con fundamentos sólidos y pertinentes.

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



- Equidad, para no segregar.
- Eficacia, para el buen actuar y el bien común.

El tema del diseño de *curricula* conduce inevitablemente a debatir sobre *qué* es lo que interesa realmente en la educación escolar, lo que significa profundizar hacia la raíz de los problemas o quedarnos en la superficie programática. Como señala Martínez Bonafé, se trata de escapar de la racionalidad instrumental que en su deseo de eficacia nos aleja precisamente de aquello que necesitamos comprender. Por lo tanto, estamos hablando de la reflexión sobre el rol ético docente.

Dr. Carlos Calvo

- Cualquier principio debe fluir de la propensión a aprender que manifiestan todos las niñas y todos los niños, quienes no pueden evitar aprender, aunque puede aprender a no hacerlo y/o a memorizar respuestas impuestas, con lo que inhibirán la propensión a aprender.
- La propensión a aprender fluye con altos y bajos, con algunas certezas y muchas incertidumbres; bastantes equivocaciones y algunos aciertos.
- Es eminentemente lúdica, lo que implica que el resultado final no puede conocerse de antemano para el jugador y la jugadora. Si lo conocen se pierde el interés del desafío.

- También debería facilitar las interacciones transgeneracionales, para que todas(os) aprendan de todos(as).
- Debe enraizarse en los procesos etnoeducativos, enriquecidos por otras pautas culturales, pero no exclusivamente eurocéntrica.
- Los espacios y tiempos deberían ser educativos y no escolarizados; esto es, el espacio del aula es uno entre muchos espacios y el tiempo cronológico solo es un referente secundario y nunca el central.
- La enseñanza se apoya en lo que el educando está aprendiendo -aprender es relacionar, sin que la verdad o el error sea el criterio medular.

“Cualquier principio debe fluir de la propensión a aprender que manifiestan todas las niñas y todos los niños, quienes no pueden evitar aprender”

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



¿Cuál o cuáles debieran ser las opciones curriculares para la educación de los niños/as de la primera infancia, por qué?

Dra. Silvia López de Maturana Luna

La educación es un sistema cultural y una promesa a futuro, razón por la cual la educación infantil es tan relevante. Los y las niños/as no son responsables de las crisis, sin embargo están sufriendo sus consecuencias de forma grave, perdiendo sus derechos sobre todo cuando se cree que se los puede educar fuera del sistema social.

¿Por cuál *curriculum* opto? Pues por aquel que respete y haga acto los principios antes enunciados, donde el papel de las/os educadoras/es sea de mediadoras/es garantes del desarrollo integral de los niños y las niñas, que consigan que éstos/as descubran por si mismos/as el deseo de aprender, que pongan en evidencia sus enormes capacidades y que muestren que propenden a aprender. Consecuentemente, no optaré por un *curriculum* que niegue las potencialidades de los/as niños/as, los rotule, segregue, excluya, y aplique prácticas culturales donde se fragmente el saber y se los separe de su cotidianeidad.

“No optaré por un currículum que niegue las potencialidades de la infancia, la rotule, segregue, excluya, y aplique prácticas culturales donde se fragmente el saber y se la separe de su cotidianeidad.”

En resumen, un *curriculum* para la primera infancia debe considerar:

- Que es inevitable aprender porque es una cualidad inherente del ser humano.
- Que el deseo de aprender se pierde por la influencia negativa del modelo paradigmático escolar de concebir el aprendizaje. Por eso tenemos que estar alerta.
- Que el aprendizaje no sigue un orden previsible, sino aleatorio, imprevisto, que tiende a auto organizarse de manera insospechada.

in-fan-cia

entrevista

latinoamericana

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



- Que las experiencias de éxito activan el sentimiento de competencia (sentirse capaz) y que las preguntas tienen un valor epistemológico extraordinario.
- Que puede aprovechar el carácter lúdico de los aprendizajes informales, cuyas particularidades epistemológicas son diferentes a la de los contextos educativos formales.
- Que puede contribuir a garantizar políticas educativas para el sector.

Un *curriculum* para la primera infancia debiera evitar:

- Inhibir las capacidades latentes de los/as niños/as.
- La homogeneidad.
- La intervención ligada solo a necesidades inmediatas.
- Las alternativas pesimistas, los rótulos y las etiquetas.
- La percepción episódica de la realidad.
- La poca diversificación de experiencias.
- El poco aprovechamiento de las habilidades lingüísticas de los/as niños/as.
- La indiferencia social hacia la educación de la infancia.

Cualquier opción curricular tendría que llevar a preguntarnos ¿A quiénes pretendemos educar? ¿Qué valores tenemos y cuáles tienen los niños/as y sus familias? ¿En qué circunstancias nos reconocemos como ciudadanas/os educadoras/es?

Dr. Carlos Calvo

Debería traducirse a una expresión curricular la propensión a aprender y a enseñar de los niños y niñas, de tal modo que cualquier educador(a) se apoyen en lo que el educando(a) va descubriendo, infiriendo, relacionando y valorando. De este modo se ajustará sin esfuerzo a cualquier etapa del desarrollo, porque todo lo que el educando(a) realice será expresión de su madurez. Esto también es válido para educar a aquellos(as) con necesidades educativas especiales, que deben ser mirados en su totalidad sinérgica y no en las carencias atribuidas por un grupo social.

La evaluación siempre debe realizarse en el contexto donde las pequeñas (os) se encuentran interactuando. Las evaluaciones formales deberían desaparecer para ser reemplazadas por la observación constante y las inferencias por parte de las educadoras(es) de qué es lo que hace posible que una pequeña afirma tal o cual idea.

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



Debe atender al ritmo de aprendizaje y a la modalidad de expresión de cada pequeño. Sin olvidar que la distracción o el no responder a una pregunta es una manera en que el educando busca la mejor de todas las relaciones. Con frecuencia no responden en el momento en que son interrogados, sino más tarde, incluso cuando no se les pregunta.

“Las evaluaciones formales deberían desaparecer para ser reemplazadas por la observación constante”

¿Qué otro aspecto consideran importante de plantear?

Dra. Silvia López de Maturana Luna

Creo que es importante considerar que la educación es un proyecto para incrementar la humanidad y que la escuela y los jardines infantiles son lugares óptimos para la vertebración de la sociedad, puesto que son

espacios y tiempos únicos donde convergen todos los actores sociales que pueden educar. Eso no siempre se considera y se desaprovechan las posibilidades de interrelaciones afectivas, sociales, solidarias y cooperativas, las que se cambian por el cumplimiento de normativas y reglamentos que artificializan el proceso educativo.

Necesitamos un cambio de pensamiento de quiénes diseñan, aplican y expresan los *currícula* para que éstos sean culturalmente pertinentes e impacten realmente en las aulas y fuera de ellas, de lo contrario se corre el riesgo de seguir creyendo que siendo neutrales no nos metemos en problemas y cumplimos con lo que se nos exige. Tenemos que comprender que es tan válido lo que hacemos o dejemos de hacer y que el sentido del *currículum* lo forja la educadora y el educador posicionados políticamente e implicados en un proyecto pedagógico, social y cultural.

“Necesitamos un cambio de pensamiento de quiénes diseñan, aplican y expresan los currícula”

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Dra. Silvia López de Maturana y Dr. Carlos Calvo



Dr. Carlos Calvo

Es fundamental simplificar el currículum, reducirlo a lo mínimo -“menos es más”- para permitir a las educadoras(es) desarrollar su trabajo educativo. Igualmente hay que recordar que un educador(a) es eso y no un administrativo que llena formularios.

Es fundamental simplificar el currículum, reducirlo a lo mínimo,



puesto que en este tema, menos es más

Hay que atender al carácter lúdico de los aprendizajes infantiles, que implica el deseo vehemente de los pequeños y pequeñas a sentirse desafiados. Si no lo son, pierden el interés. El desafío consiste en complejizar la complejidad.

■ **Ofelia Reveco**



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Las Zaragozas



- MARÍA EUGENIA GÓMEZ NARANJO
- RAMONA BOLÍVAR CALDERÓN
- REINA GALINDO NAVAS

En el Currículum de educación inicial de Venezuela, emanado por el Ministerio de Cultura y Deportes (2005) se establecen tres componentes que sustentan la incorporación de las manifestaciones folklóricas y culturales en la planificación de los llamados proyectos especiales que se desarrollan en los Centros Educativos. Estos componentes son: a) Convivencia (Costumbres, tradiciones y valores) dirigido a la participación consciente del niño y la niña como individuos que pertenecen a un grupo social, comparten y respetan creencias, costumbres, tradiciones, elementos históricos y culturales que los/as caracterizan. b) Expresión corporal que aborda la Capacidad del niño y la niña para expresarse a través de su propio cuerpo, encausando emociones, afectos, sentimientos y pensamientos de manera creativa como medio de comunicación. c) Expresión Musical para que el niño adquiriera progresivamente capacidad para expresar y representar la música al aprender a utilizar su cuerpo siguiendo el ritmo musical.

Por consiguiente, las estudiantes de Educación Infantil, Inicial o Parvularia en Venezuela, deben estudiar las Manifestaciones Folklóricas y culturales y acudir a

los Centros de educación inicial, a compartir con los niños estas experiencias. Con este propósito cinco estudiantes compartieron con los niños y niñas de una Institución Educativa Pública el Baile Las Zaragozas, cuyo origen se asocia a una tradición agrícola indígena de bailar con el rostro cubierto en celebración de la cosecha, baile que posteriormente a finales del XIX se convirtió en una devoción a los Santos Inocentes. Al respecto, Escalona y Escalona (2005) sostienen que las fiestas de los Santos Inocentes son una extensión modificada de la fiesta del jojoto que realizaban los indígenas de la zona como tributo a la buena cosecha y la Bendición de la tierra en la nueva temporada de siembra que iniciaban.

Desde entonces, cada 28 de diciembre, los pobladores de Sanare celebran su tradicional Baile de los Zaragozas, una hermosa y colorida festividad con el cual conmemoran el Día de los Santos Inocentes, en medio de la creencia de que sólo ocultando su identidad y bailando con coloridas vestimentas, durante todo el día, podrán hacer realidad sus promesas. La tradición de la Zaragoza de la población de Sanare es muy antigua, se estima que supera los 200 años.

En el Centro Educativo, el trabajo con los infantes se inició con una investigación sobre el Baile Las Zaragozas, la ubicación geográfica de la población

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Las Zaragozas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

de Sanare, relatos de esta tradición, escucharon la música, observaron las vestimenta conformado por pantalón y camisa de tela suave a rayas verticales de varios colores, al cual se agregan cintas de vistoso colorido y se adhieren cascabeles o campanillas metálicas que al caminar y al bailar producen un agradable tintineo. Los Zaragozas disfrazados llevan cubiertos el rostro con una careta de figura humana, muchas de las cuales se confeccionan en Sanare. Tanto las manos como la cabeza deben cubrirse a fin de evita ser identificado durante el baile.

Conociendo y planificando el baile de Las Zaragozas



En otro momento, se iniciaron los ensayos, donde los niños participaban con entusiasmos y gran interés por aprender bien los pasos. Los Zaragozas portan un chaparros o rama seca que generalmente es del árbol membrillo, lo usan en forma de arco sostenidos con las dos manos hacia arriba, por encima de la cabeza.

Ensayando los pasos del Baile



Después de varios días, el ensayo se realizó en el espacio exterior, donde ya con los chaparros decorados, los niños siguiendo el ritmo de la música y con el apoyo de las estudiantes, realizaban los pasos correspondientes al Baile.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Las Zaragozas

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



Ensayando en el espacio exterior

Con el apoyo de todo el Personal que labora en la Institución y de algunos familiares de los niños y niñas, se realizaron los trajes con gran colorido y las mascararas.

Con el apoyo de todo el Personal que labora en la Institución y de algunos familiares de los niños y niñas, se realizaron los trajes con gran colorido y las mascararas.



Probando vestimenta



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Las Zaragozas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Llegó el día de la presentación del Baile, y los niños dan la Bienvenida a los invitados.



Recibiendo al público

Los niños representando a los Zaragozas salen para la presentación ataviados y con sus máscaras para no ser descubiertos.

Iniciando el baile



Los Zaragozas bailan siguiendo los versos, que generalmente se refieren a situaciones o actividades de la vida cotidiana de los pobladores: algunas veces se introducen lo satírico. Cada vez que se interpreta un verso. Un coro contesta, Ay Zaragoza! ..., y al final de las cuartetas todos cantan Alara lara, la, la, la, Zaragoza! ... a continuación se presentan algunas muestras de esta cuarteta:

Desde cuando no escuchaba
¡Ay Zaragoza!
Un golpe catriboliado
¡Ay Zaragoza!
Desde que somos niños
¡Ay Zaragoza!
No salía por estos lados
¡Ay Zaragoza!
¡Alara, lara, la, la, la, ... Zaragoza!
Dicen que los Sanareños
¡Ay Zaragoza!
Pasan la vida cantando
¡Ay Zaragoza!
Yo digo que eso es mentira
¡Ay Zaragoza!
Yo la paso es trabajando
Ay Zaragoza!
Alara lara, la, la, la, ... Zaragoza!

Cuando vais a la montaña
¡Ay Zaragoza!
Búscame como ovejita
¡Ay Zaragoza!
No me busques por las ramas
¡Ay Zaragoza!
Buscame en las florecitas
¡Ay Zaragoza!
Alara lara, la, la, la, ... Zaragoza!
Por esta calle yo bajo
¡Ay Zaragoza!
Y por otra doy la vuelta
¡Ay Zaragoza!
Póngase alante comadre
Ay Zaragoza!
Pues voy pa'que Doña Petra
¡Ay Zaragoza!
Alara lara, la, la, la, Zaragoza!

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Las Zaragozas

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



Baile

Al finalizar, los niños posan para la cámara



Después del baile



El Registro de la experiencia

<http://youtu.be/PY5C9Q1nscY> (adultos)

<http://youtu.be/t5rTBErZyiQ> (niños)

Agradecimiento a la Profesora Denneyser León Escobar.

Referencias

Ministerio de Educación y Deporte (2005). Curriculum de Educación Inicial. Caracas: Autor.

ESCALONA, J. J. Y ESCALONA, J. R. (2005). Maíz Taita Coyon: Cultura y Cultivo del Maíz en Sanare. Caracas: Diccionario de Cultura Popular Fundación Bigott.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Los currículums de las prácticas



■ La realidad, la experiencia, lo concreto son el gran aporte a conocer a investigar, a respetar, pues dan cuenta de la complejidad y de la diversidad.

Del dialogo entre las maestras, las niñas y los niños, sus familias y el contexto surgen múltiples maneras de acompañar el aprendizaje. Un tesoro a preservar y profundizar, para desde la diversidad garantizar a toda la infancia el desarrollo de su propia potencialidad

■ Norma Castillo Guzmán

La distancia entre el discurso y la realidad



■ Nohemí Estrada Pérez

Rutas del aprendizaje



■ Paola, Isabel, Allaman, Diana, Leguizamón, Andrea, Briasco Verónica, Weckesser, María Cecilia, Alderete, Pamela, López, Eliana, Devoto, Mónica, García, Gladys, Rechinas, Patricia

La tarea de enseñar



in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



— NORMA CASTILLO GUZMÁN

En diciembre del 2001 el Congreso de la Unión aprobó la iniciativa de reforma a los artículos 3° y 31° de la Constitución para establecer el carácter obligatorio de la educación preescolar en México.

La propuesta conserva las disposiciones de la reforma de 1993 sobre la obligación del Estado de impartir educación preescolar, pero amplía su alcance al determinar la obligación de las familias para que los menores de 3 a 5 años de edad, bajo su responsabilidad, acudan a alguna institución educativa para cursarla. Es importante destacar que la mayoría de las legislaturas locales aprobaron esta iniciativa, diversos analistas destacaron que por la temática era muy difícil hacer un planteamiento contrario, ello no significa dejar de reconocer que faltó análisis y valorar acerca de las posibilidades reales para implementar una reforma que para llevarla a cabo, implicaba de primera instancia emprender un diagnóstico amplio que diera cuenta de las condiciones en que se ofrecía el servicio educativo y una planificación a mediano y largo plazo para garantizar el flujo de inversión necesario para ampliar la cobertura, tal y como estaba definido.

Diversos sectores de la sociedad, en especial educadoras y educadores recibieron con entusiasmo la propuesta por considerar que se trataba del reconocimiento legal de la importancia de la educación preescolar, una situación largamente demandada y esperada.

Esta medida ha tenido y tiene importantes repercusiones e implicaciones en diferentes ámbitos, en este artículo se desarrollan dos de las más importantes que ha tenido esta reforma a más de diez años de su implementación.

Como se mencionó anteriormente en México la obligatoriedad de la educación preescolar en México quedó asentada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a partir del mayo del año 2002¹, a más de diez años es indiscutible que esta Reforma constitucional contribuyó de manera importante a reconocer la importancia de la educación infantil, así como de todo el trabajo y esfuerzo generado por más de un Siglo de su existencia en México, ello no implica dejar de reconocer las aristas que aún están presentes.

A continuación se destacan las implicaciones consideradas que a partir de echar a andar esta Reforma.²

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



“...Esta disposición tiene implicaciones en diversos rubros de la política educativa: a) la cobertura y el crecimiento del sistema, b) la articulación de la educación preescolar, primaria y secundaria en un ciclo básico unificado, c) la reforma curricular y pedagógica de la educación preescolar, d) el perfil profesional del personal docente que imparte la educación preescolar, e) la incorporación y el registro de validez oficial de estudios impartidos por particulares, f) la formación inicial y la actualización del personal docente, entre las más importantes....”

“En México la obligatoriedad de la educación preescolar quedo asentada en la Constitución”

En el mismo documento se advierte como necesaria una alta inversión de recursos para la construcción y equipamiento de planteles y aulas, y por supuesto para la formación y actualización de profesionales, para ese momento se identificó:

“..Tomando como las proyecciones realizadas, en el siguiente cuadro se muestra el número de maestros, escuelas y grupos que se requieren.

Periodo escolar	Matrícula de preescolar por edad			Extraedad	Matrícula Total	Personal docente	Escuelas	Grupos
	3 años	4 años	5 años					
1998-1999	308,669	1,243,540	1,789,033	19,276	3,360,518	150,064	68,997	191,817
1999-2000	318,122	1,257,526	1,797,957	20,136	3,393,741	151,793	69,916	195,246
2000-2001	340,471	1,243,605	1,822,235	17,297	3,423,608	156,309	71,840	200,825
2001-2002	371,137	1,246,175	1,799,404	15,610	3,432,326	159,004	73,384	205,320
2002-2003	385,236	1,276,499	1,818,296	15,699	3,495,730	166,536	76,860	215,046
2003-2004	554,412	1,442,893	1,995,982	8,985	4,002,272	182,737	84,337	235,966
2004-2005	717,898	1,677,140	2,117,108	0	4,512,146	209,988	96,914	271,155
2005-2006	894,321	2,016,646	2,058,298	0	4,969,265	234,071	108,029	302,253
2006-2007	1,189,203	1,981,933	2,012,196	0	5,183,332	245,649	113,372	317,203
2007-2008	1,542,181	1,950,618	1,977,601	0	5,470,400	259,927	119,962	335,641
2008-2009	1,902,577	1,922,544	1,946,393	0	5,771,514	274,570	126,720	354,549
2009-2010	1,883,843	1,897,509	1,918,416	0	5,699,768	271,077	125,108	350,038
2010-2011	1,871,369	1,878,869	1,893,468	0	5,643,706	267,798	123,595	345,805

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



Con el compromiso de la obligatoriedad y tomando como base un promedio de 22 alumnos por maestro, el incremento de docentes para los próximos seis años sería de casi 108 mil, es decir, 18 mil nuevos maestros por año, que significa seis veces más maestros de los que se incorporan actualmente. Considerando que cada año egresan de la Licenciatura en Educación Preescolar 7,000 maestras(os) de educación preescolar, el déficit en las condiciones actuales sería de once mil educadoras(es) por año en promedio; esto, sin considerar las reposiciones que se requieren por jubilaciones, renuncias o defunciones....”³

Para fines de este artículo es importante incluir esta consideración ya que representa una evidencia respecto al enorme reto que implicó desarrollar una medida como la propuesta.

A fin de contribuir a la comprensión de lo sucedido en el caso de México se plantean algunas ideas de dos de los aspectos que considero más sobresalientes y que puede apoyar a identificar las dificultades y ausencias que han puesto en tela de juicio la posibilidad real de proveer de una educación preescolar de calidad, y que tienen que ver con:

a. **Condiciones presupuestales y de gestión** institucional. Este ámbito se refiere a las estrategias y acciones establecidas para implementar la Reforma de Educación Preescolar.

Es indiscutible que el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública y específicamente de la Subsecretaría de Educación Básica, llevó a cabo una estrategia de tipo administrativa y burocrática, dirigida especialmente a generar consensos entre las autoridades educativas de las entidades federativas, entendiéndose por estas a las titulares de Educación Preescolar de cada entidad federativa, a los integrantes de los departamentos técnicos y a los asesores o apoyos técnico-pedagógicos, estos últimos garantizaban y facilitaban la implementación la estrategia de cascada, para poder difundir documentos y notificaciones. La estructura piramidal se consolidó y con ello la participación de docentes quedó acotada o limitada.

En la estrategia implementada se advierte una escasa o débil consulta a los diversos actores, sobre todo de las diversas organizaciones de la Sociedad Civil y académicas a formular sus propuestas y/o puntos de vista. La auscultación formal se concentró y dirigió al interior de la institución, algunas de la situación real que se tenía en los diversos estados de la República Mexicana para llevarse a cabo.

Entre los aspectos importantes a destacar publicado recientemente por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación⁴ se destaca:

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



“ La estructura piramidal se consolidó y con ello la participación de docentes quedo acotada o limitada”

“... Las condiciones de las escuelas regulares no responden a las necesidades para facilitar el cumplimiento de los objetivos de la integración educativa y del Programa de Educación Preescolar 2004. (...) se pudo observar que las condiciones en las cuales se encuentran los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en la mayoría de las escuelas de educación preescolar, no son adecuadas para el desarrollo de todas sus capacidades.

.....Las condiciones de infraestructura, son preocupantes porque las políticas nacionales e internacionales promueven enfáticamente que las escuelas regulares deben recibir a cualquier niño sin importar sus características personales, y satisfacer sus necesidades a través de adecuaciones en las prácticas docentes (...)”⁵

En el mismo estudio de referencia se identifica como necesario que el Estado lleve a cabo medidas de política educativa que puedan garantizar la operación adecuada de todas las escuelas, considerando criterios de equidad educativa que contribuya a disminuir las desigualdades educativas y exclusión social, la

evidencia hasta ahora detectada confirma que en la distribución de recursos prevalece una lógica que privilegia a escuelas ubicadas en contextos urbanos, en detrimento de aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad y que en su mayoría concentra a mayor población, con esta lógica también se distribuyen los recursos humanos.

“La distribución de recursos prevalece una lógica que privilegia a escuelas ubicadas en contextos urbanos, en detrimento de aquellas que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad”

La infraestructura para atender a la población en edad preescolar ha sido hasta el momento insuficiente, la escasez de espacios es un problema fundamental que

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



atender para que sea posible aplicar adecuadamente la propuesta de la obligatoriedad del preescolar.

La naturaleza del Programa vigente demanda espacios físicos que permitan a los niños el movimiento, la interacción, el trabajo colaborativo, la expresión creativa y la investigación, entre otras cosas. Cuando son insuficientes, la saturación en las aulas propicia que el docente enfrente diversas dificultades para organizar las actividades pertinentes y recurra entonces a las estrategias más convencionales, primordialmente para mantener orden en el grupo, en detrimento del trabajo orientado a lograr los propósitos del preescolar.

Esta situación resulta contraproducente para alcanzar una educación de buena calidad, aunque podría servir como punto de partida para construir y exigir la creación de condiciones efectivamente favorables para el desarrollo de los niños y niñas en esta etapa tan importante de la vida.

b. Currículo. Otro de los ámbitos que merecen atención, reflexión y revisión son los relacionados con las estrategias emprendidas para la definición del currículo, al respecto es importante destacar que si bien en el marco de la Reforma pedagógica de la educación preescolar realizada a partir del 2002, se promovieron diversas estrategias orientadas a favorecer

el diálogo y reflexión sobre las prácticas pedagógicas, sin embargo estas medidas no fueron suficientes y tampoco han sido fortalecidas y sostenidas por las últimas tres administraciones políticas.

Es indiscutible que el establecimiento del currículo tiene que ver con algo más que la voluntad y la energía para hacerlo. Lo anterior es importante, pero no suficiente.

A pesar de que la investigación a nivel internacional acerca de cómo aprenden los niños pequeños ha avanzado de manera importante, el acceso a la información aún es débil y fragmentado. Lo cual contribuye, entre otras razones no menores, a que los docentes mantengan sus ideas y concepciones acerca de qué y cómo enseñar en el preescolar, al respecto es vigente reflexionar y debatir acerca de ¿qué es necesario que aprendan las niñas y los niños pequeños que viven y se desarrollan en un siglo en dónde el cambio es la constante?

“El establecimiento del currículo tiene que ver con algo más”

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



que la voluntad y la energía para hacerlo”

Aún y cuando los esfuerzos han sido diversos y con diferentes alcances, se advierte que prevalece imprecisión curricular para este nivel, la ausencia de debates, reflexiones y replanteamientos puede ser seguramente un indicador de la falta de información, de la desarticulación de un gremio de profesionales que se encuentra en estos momentos atomizado y respondiendo como pueden y con lo que tienen a la demandas avasalladoras de una nueva Reforma de Articulación de la Educación Básica promovida en el año 2011.

Es innegable que el enfoque que impera y se ha mantenido es el del desarrollo de competencias, al respecto es importante destacar que por las mediciones implementadas a nivel internacional se demanda de manera compulsiva avances significativos en ciertos ámbitos; el desarrollo de habilidades matemáticas y la enseñanza de la lecto- escritura, por lo que en la práctica educativa cotidiano estos “contenidos” significan más del 60% de atención en una jornada educativa promedio de cuatro horas.

Para finalizar presento una reflexión orientada a contribuir la revisión, el debate y la reflexión en torno a

la reorientación de la educación infantil: Las niñas y los niños de este siglo están expuestos a una diversidad de acontecimientos y fenómenos derivados del avance científico y tecnológico, de la marginación social y económica, de los procesos migratorios y también de las consecuencias del cambio climático, entre otros, todos estos acontecimientos obliga a reconocer que estamos ante infantes diferentes con posibilidades diversas y con retos a los que no se había enfrentado la humanidad.

“El enfoque que impera es el del desarrollo de competencias, por las mediciones implementadas a nivel internacional”

“Estamos ante infantes diferentes con posibilidades

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La distancia entre el discurso y la realidad



diversas y con retos a los que no se había enfrentado la humanidad”

Por ello es fundamental someter a revisión, análisis y debate los enfoques vigentes así como las condiciones en que se ofrece el servicio educativos.

“La obligatoriedad de la educación preescolar en nuestro país es una medida que muestra el interés de nuestra sociedad por la educación de la primera infancia. Sin embargo, también se ha identificado como una decisión que fue tomada en 2002 sin haber hecho previamente un diagnóstico preciso sobre las condiciones en que se ofrecían los servicios educativos y las implicaciones que acarrearía esta política en ese momento ya futuro.

Lo cierto es que la implementación de esta decisión no estuvo orientada por un criterio de equidad en la prestación de estos servicios educativos.

(...) en la actualidad, no existen las condiciones necesarias para brindar servicios de calidad en todos los centros de educación preescolar del país. Debido a ello, continuar con la expansión de los servicios en las condiciones actuales, podría acrecentar aún más las desigualdades existentes y disminuir la calidad del servicio”....(...)⁶

Continuar con la expansión de los servicios en las condiciones actuales, podría acrecentar aún más las desigualdades existentes

Notas:

1. Diario oficial de la federación, 15 de mayo de 2002.
2. la obligatoriedad de la educación preescolar y la reforma curricular y pedagógica. Documento interno para estudio y discusión. Reunión nacional de autoridades educativas 17 y 18 de Febrero de 2003
3. Ídem
4. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; México; 2010.
5. Ídem; pág, 113
6. Íbidem; pág. 241

■ NORMA CASTILLO GUZMÁN



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Rutas del aprendizaje



■ NOHEMÍ ESTRADA PÉREZ

Hoy en el Perú con inusitada fuerza se va implementando una propuesta que descarta un currículo único nacional por un Marco Curricular común a todos los peruanos, dando paso a propuestas curriculares regionales. Se ha estructurado un Sistema curricular conteniendo: un Marco curricular que conlleva ocho aprendizajes fundamentales precisos y evaluables, unos Mapas de progreso que establecen los estándares que facilitan las evaluaciones y las Rutas de aprendizaje, instrumentos que mejoran la práctica docente.

Este Marco Curricular que está en su última fase de consulta, responde a los principios y fines de la educación peruana, a la Política 6 del Proyecto Educativo Nacional, cuando plantea que deben existir estándares nacionales de aprendizaje y a los once propósitos de aprendizaje al 2021. Asimismo, toma en cuenta la situación actual que tenemos como país, las expectativas que se van observando en Latinoamérica y el mundo y a los consensos de eventos internacionales promovidos por la UNESCO en materia de educación.

Los **Aprendizajes fundamentales** están considerados como la columna vertebral del sistema, porque señalan

lo que debe aprender todo estudiante, comenzando en educación inicial, continuando en educación primaria y concluyendo en educación secundaria.

Aprendizajes fundamentales:

1. Actúa e interactúa con seguridad y ética, y cuidando su cuerpo
2. Se comunica eficazmente
3. Ejerce su ciudadanía de manera plena e intercultural
4. Puede seguir aprendiendo con autonomía y eficacia
5. Produce/usa conocimientos y métodos científicos y tecnológicos
6. Plantean y resuelven problemas usando estrategias y procedimientos matemáticos
7. Se plantea metas actuando con iniciativa y perseverancia
8. Se expresa artísticamente y aprecia el arte

Una política como ésta requiere socializar, fortalecer y consolidar un enfoque por competencias, donde el estudiante no es asumido como un ser pasivo que repite mecánicamente sino como un ser activo que reflexiona, piensa y actúa con lo que aprende, es decir le sirva para desenvolverse en los diferentes escenarios en los que tiene que vivir.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Rutas del aprendizaje

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

“No se trata, como en el pasado de aprendizajes que suponen almacenar y repetir una gran cantidad de información, sino de la capacidad de seleccionar, combinar y emplear de manera pertinente diversos tipos de saberes y recursos para actuar sobre la realidad y modificarla, sea que se trate de resolver un problema o lograr un determinado propósito”.

Ministerio de Educación Perú (2014). Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo (p.14).



La importante labor del docente

Todo proceso de cambio y desarrollo en la educación requiere: trabajar directamente con el docente, reconociendo la importancia de su rol en la acción educativa; hacer evaluaciones constantes en las aulas e informar y lograr compromiso con los padres de familia y la sociedad.

Los docentes en un gran porcentaje necesitan de mayor acompañamiento, de la entrega de diverso material y de capacitación en cuanto a estrategias e instrumentos que mejoren sustancialmente su práctica, aspectos que se van desarrollando y aseguran una planificación de la labor educativa, el dominio del tema a tratar y la preparación de las condiciones necesarias para que los

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Rutas del aprendizaje



niños, adolescentes y jóvenes aprendan; optando por una metodología reflexiva, participativa, activa que tenga resultados observables. Es indispensable también el trabajo colectivo entre docentes que permitan el análisis, el debate y la reflexión sobre la práctica docente, bien se dice: *“Se requiere de una nueva docencia funcional a una educación y una escuela transformadora, en espacios de aprendizajes, de valores democráticos de respeto y convivencia intercultural, de relación crítica y creativa con el saber y la ciencia, de promoción del emprendimiento y de una ciudadanía basada en derechos”*¹

Los aprendizajes fundamentales tienen como herramientas pedagógicas a las Rutas del aprendizaje, fascículos que facilitan la labor docente, en ellos se encuentran las competencias, capacidades e indicadores que los niños y niñas desarrollaran y lograran, viviendo experiencias, teniendo interacciones con un docente, materiales y diversos textos.

Rutas del aprendizaje para docentes de educación Inicial

Teniendo en cuenta el Marco curricular, para las docentes del II Ciclo (atienden a niños y niñas de 3 a 5 años) se han entregado Rutas del aprendizaje.

Las Rutas del aprendizaje son herramientas útiles para la labor docente, fascículos que tienen una

estructura común que comienzan con un espacio de reflexión y análisis, explicando a través de situaciones cotidianas, creencias e ideas, lo que es aprender matemática, lo que es el desarrollo personal, social y emocional, lo que se entiende por expresión y comprensión oral, comprensión de textos escritos y producción de textos escritos; para luego preguntarse y responder ¿qué aprenden los niños de educación inicial? dando mayores elementos para conocer mejor a los niños y niñas y lo que deben lograr con la intervención pedagógica, asimismo exponen el desarrollo de las competencias, capacidades e indicadores, encontrando luego estrategias, condiciones y recursos para la acción educativa, concluyendo en el proceso de la evaluación. La Ruta destinada a diversos lenguajes, tiene elementos propios, comenzando con una explicación sobre otros lenguajes, como el lenguaje dramático, la danza, la musical y el lenguaje gráfico plástico.

Cada Ruta potencia el protagonismo del niño y la niña en su propio aprendizaje, considera las formas naturales de aprender que tienen, al moverse permanentemente, al explorar, buscar, descubrir, al jugar, al deseo de comunicarse, atizadas por su curiosidad, acciones que lo relacionan con su mundo cercano y lo llevan a crecer, desarrollar y aprender.



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Rutas del aprendizaje

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

El protagonismo del niño:

“...que el conocimiento y la identidad se construyen y que dicha construcción no se produce a partir de lo que se les enseña a los niños, sino a partir de lo que ellos mismos hacen, como consecuencia de sus actividades, de sus relaciones y de los recursos a su disposición es decir, a partir del hecho de que se relacionan y dialogan con el mundo”.

Moss, P; Pence, A.; Dahlberg, G. (2005) Más allá de la calidad en educación infantil. Editorial Graó.



n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Rutas del aprendizaje

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Rutas del aprendizaje



Es tarea primordial del docente de educación inicial, hacer de los espacios escolares y otros lugares interesantes, motivadores, con retos, para aprender, donde se den los valores democráticos de respeto a uno mismo y a los demás, donde se comprenda que somos diferentes, con otras lenguas y culturas y que podemos a la vez compartir, interrelacionarnos y contribuir uno al otro en su desarrollo y aprendizajes.

Para apoyar la labor del docente se han elaborado y se les ha entregado a docentes varios fascículos algunos generales al ciclo II de educación inicial y III de educación primaria y otros directos para la labor docente en educación inicial.

Se tiene un fascículo sobre el **Desarrollo personal, social y emocional**, ruta de aprendizaje que considera: La identidad personal que conlleva la autoestima, la conciencia emocional y la autonomía y la convivencia democrática que comprende la colaboración y tolerancia, las normas de convivencia y la resolución de conflictos. Considera prioritario que el niño y la niña se reconozcan a sí mismos y se diferencien de los demás, que empiecen a tomar decisiones, mostrando independencia y seguridad, que actúen por propia decisión; así los hará sentirse competentes, ganaran en confianza y seguridad.

Este desarrollo requiere de aspectos sustanciales: la sensibilidad, comprensión y cariño expresados por la docente a los niños, sin preferencias; su ayuda cuando lo requieran y su compañía cálida, atenta que genere interacciones. El **Desarrollo de la Comunicación**, es otra ruta que considera el desarrollo de la comunicación que se da en forma gradual, partiendo de una comunicación corporal y gestual, luego oral, viniendo luego la escrita, por lo que en esta etapa el niño y la niña requieren desarrollar la comprensión y la expresión oral, que les permitan desenvolverse en un espacio de primeras interacciones con otros niños y adultos, asimismo considera la comprensión de textos y producción de textos, que permiten vincular a niños y niñas con el mundo escrito en situaciones reales y cercanas a los niños. El **Desarrollo del pensamiento matemático** considera ese mundo del Número y operaciones y Cambio y relaciones. Adopta un enfoque centrado en la resolución de problemas desde el cual se desarrollan las capacidades matemáticas que considera esta Ruta. Incide en el desarrollo de nociones matemáticas de clasificación, seriación y correspondencia y como medios efectivos la manipulación de material concreto y el juego que facilita al niño explorar, resolver problemas o dificultades que se le presenten,

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Rutas del aprendizaje

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

sin privilegiar la memorización, la repetición y la enseñanza con lápiz y papel. Otra Ruta está referida a **Proyectos: organizamos nuestra aula** que conlleva una propuesta de planificación a través de un proyecto, que incentivan la participación directa de niños y niñas, escuchando sus voces, conociendo sus intereses y sus saberes y devolviéndole su protagonismo.



La Ruta de **Desarrollo de la expresión en diversos lenguajes** orienta a la docente sobre el manejo del lenguaje dramático, el lenguaje de la danza, el lenguaje musical y el lenguaje gráfico plástico en su labor diaria, que facilitan a los niños conocer su mundo interior (sentimientos, emociones, ideas) y su entorno y cómo los puede expresar, contribuyendo a que las docentes promuevan la fantasía, la imaginación, creatividad, juego y arte.



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Rutas del aprendizaje



El Trabajo con padres y madres de familia es otra Ruta que orienta y ofrece a la docente información de la importancia que tiene la familia en la educación de sus hijos e hijas, más que todo los primeros años de vida, le da estrategias que facilitan el acercamiento a los padres y sesiones que puede desarrollar la docente con los padres de familia, tratando aspectos importantes que están siempre presentes en las expectativas, en el desconocimiento y las dudas que tienen los padres de familia. El último fascículo está referido a otro Proyecto: **Organizando nuestra biblioteca** de aula que orienta y motiva a la docente a planificar su acción educativa a través de proyectos, esta vez se le ofrece orientación y sugerencias para la planificación, desarrollo y evaluación de la Organización de la biblioteca de aula, aspecto importante y necesario que motiva y facilita el desarrollo de capacidades en los niños y niñas.

Esta serie de herramientas sencillas de carácter teórico y práctico, alientan a mejores interacciones de la docente con los niños, llegando a cimentar en este nivel los Aprendizajes fundamentales.

Estimado lector éste ha sido un recorrido rápido de lo que estamos viviendo en el Perú, sería muy difícil poder desarrollar todo lo que conlleva el Sistema que se va implementando, como un gran engranaje en el que concurren varios componentes, dándole unidad,

coherencia y visión a la educación. Que les llegue esta breve información con el deseo de compartir información en este mundo globalizado, que podamos conocer más, analizar, abrir puertas a la investigación y a la permanente búsqueda de mejores tiempos para los niños, adolescentes y jóvenes.

Referencias

Ministerio de Educación Perú (2014) Marco Curricular Nacional propuesta para el diálogo.
Guía para capacitar en las Rutas del Aprendizaje Ministerio de Educación. Educación Inicial 2013.
Consejo Nacional de Educación (2007) Proyecto Educativo Nacional al 2021. Resolución Suprema N° 001-2007-ED.
Ministerio de Educación Perú (2014). Marco Curricular Nacional. Propuesta para el diálogo (p.14).
Principales modelos pedagógicos de la educación preescolar Martha Domínguez Pino, Franklin Martínez Mendoza Editorial Pueblo y Educación- 2004 La Habana Cuba.
Moss, P.; Pence, A.; Dahlberg, G. (2005) Más allá de la calidad en educación infantil. Editorial Graó.

■ NOHEMÍ ESTRADA PÉREZ

Maestra de Educación Inicial, Asesora de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú.

Nota:

1. Ministerio de Educación Perú (2012). Marco del buen desempeño Docente (p.6)



in-fan-cia latinoamericana experiencias

La tarea de enseñar

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

— PAOLA, ISABEL, ALLAMAN, DIANA, LEGUIZAMÓN, ANDREA, BRIASCO VERÓNICA, WECKESSER, MARÍA CECILIA, ALDERETE, PAMELA, LÓPEZ, ELIANA, DEVOTO, MÓNICA, GARCÍA, GLADYS, RECHINAS, PATRICIA

La “posibilidad trascendente” se vincula con la noción de inaugurar algo nuevo, poder romper con un destino supuestamente prefijado. Y ser docente, es ser “cómplice” de ese hecho; no haber sido su autor, su único responsable, sino un participante de un proyecto que involucra a otros, y especialmente a nuestros alumnos. Es creer que el acto educativo vale la pena, y que puede inaugurar condiciones inesperadas.

Pablo Pineau, 2008, La Educación como Derecho.
En Fe y Alegría. Movimiento de Educación
Popular Integral y Promoción Social.

El Jardín de Infantes N° 940 se encuentra ubicado en el Centro Agrícola El Pato distrito de Berazategui (Provincia de Buenos Aires) cuenta con un edificio nuevo absolutamente confortable, calefaccionado, con muy buena ventilación, iluminación artificial y natural, cuatro aulas con sanitarios incluidos, biblioteca, salón de usos múltiples, cocina, depósito, dirección, sanitario docente, cuarto de máquinas, un amplio patio embaldosado, gran espacio verde con juegos infantiles. Funciona en dos turnos, con una totalidad de 240 alumnos, 8 maestras de sección, 4 preceptoras, 1 profesor de música, 1 profesor de educación física,



directora, vice y secretaria, 3 auxiliares de limpieza y 2 cocineras.

Gran parte de las familias que integran la comunidad educativa realizan actividades como puesteros, quinteros, medianeros, agricultores, cooperativistas, cartoneros, changarines, las mujeres trabajan de amas de casa, empleadas domésticas, obreras en la bloquera local donde fabrican bloques económicos para la construcción de viviendas o comparten la ocupación con sus maridos, siendo mínimo el porcentaje de profesionales entre ambos sexos.

En relación a la educación formal es notorio el porcentaje que no ha finalizado los estudios primarios, en una franja etárea entre los 30 y 50 años, y entre los 30 y 15 años no han finalizado los estudios

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La tarea de enseñar



secundarios. El porcentaje en que algún integrante de la familia se halla en situación de cárcel o arresto domiciliario es ínfimo. Casi el 10 % de alumnos proviene del hogar de tránsito Nomadelfia (niños judicializados). En relación a las viviendas en su mayoría son precarias instaladas en terrenos compartidos, baños en el exterior, pisos de tierra, poca ventilación, iluminación insuficiente, conexiones precarias de agua en algunos casos cercanos a pozos ciegos. Los caminos son de tierra e intransitables los días de lluvias, la mayoría se traslada a pie, algunos en bicicleta y muy pocos en vehículos particulares o de pasajeros.

Desde su inicio el Jardín de Infantes ha puesto en marcha estrategias de inclusión de las familias caracterizadas por timidez, sumisión, autoestima baja, indiferencia por desconocimiento, respetuosos, o más impulsivos acostumbrados a pelear por sus derechos negados. A través de entrevistas, intercambios, reuniones de familias se observa una paleta diversa desde lo cultural que responde a costumbres familiares y a sus lugares de procedencia Jujuy, Chaco, Formosa, otros convergen desde Bolivia, Paraguay y Perú etc. Teniendo en cuenta lo descrito se eligió como nombre del jardín de infantes “Raíces Latinoamericanas” que expresa una marca significativa, una impronta que nos identifica como institución respetando e incluyendo

las individualidades, donde todos y cada uno de los que habitemos diariamente el Jardín de Infantes seamos portadores de voz desde el rol y la función que ocupemos.

Anualmente nos enfrentamos al gran desafío de pensar la enseñanza, seleccionar contextos de indagación que a pesar de ser conocidos no pierdan su complejidad, mostrar y explorar otros espacios desconocidos que si no fuera por la escuela serían imposibles de ser aprendidos. Durante el mes de febrero todo el equipo institucional que viene trabajando de años anteriores recorre el territorio y enseña a los nuevos este recorrido, dado que no da lo mismo contar la experiencia que vivenciarla, siendo la sensibilidad y la fortaleza un ingrediente que aporta a la tarea educativa, la sensibilidad para advertir la necesidad del otro y la fortaleza para no sucumbir ante la triste realidad de sus historias de vida.

Así iniciamos el diseño del plan anual del currículo en mano, pensando un trayecto formativo para los alumnos que se calendariza mensualmente además de su distribución semanal, estableciendo acuerdos, teniendo en cuenta las formas de organizar la enseñanza, y es de ese modo, a partir de la identidad que cada sección¹ en particular conformó que los pequeños pudieron aprender más sobre las moscas,

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La tarea de enseñar

mosquitos, arañas que encontraron en el parque del jardín además de los caracoles de tierra y los de la zanja de la otra cuadra.

La semana de las matemáticas se vio inundada de nuevos desafíos con diferentes tipos de balanzas para pesar, utilizando pesas convencionales y piedras diferentes, medición de sólidos y líquidos, recorridos y distancias, y las dificultades que presenta medir el tiempo. Para la indagación de la primera efemérides se pensó ante la diversidad presentada ver cómo se celebra en los diferentes lugares de origen, es así que juntos aprendimos sobre las fiestas mayas y los festejos latinoamericanos. Las sesiones simultáneas de lectura poseen una dinámica muy particular y posibilita el encuentro de grupos heterogéneos a partir la selección autónoma del texto literario que desean escuchar leído por la maestra. Cada quince días el equipo de trabajo, según lo programado anualmente, selecciona cuatro textos literarios, pueden ser de autor, colección, tradicionales y cada docente realiza una recomendación con una portada y un interrogante breve de la trama para atrapar el interés de los alumnos, es así que cuatro recomendaciones recorren las aulas durante la semana y son los alumnos quienes eligen el cuento que escucharán escribiendo como puedan su nombre en la recomendación, el límite es hasta 7 alumnos de una misma sala por cuento. El día

de la sesión (viernes) se despliega un ritual donde los alumnos acompañados por las preceptoras, directivo se dirigen a la sala donde escucharán el cuento elegido, el viernes siguiente se realiza una réplica.

Afortunadamente en los últimos años todos los jardines de infantes públicos hemos recibido una gran cantidad de textos literarios de excelente calidad a través del Ministerio de Educación de la Nación, lo cual ha enriquecido notablemente la biblioteca institucional, y así según lo programado cada maestra visita la misma semanalmente en un horario determinado y con una propuesta prevista desde su planificación, en grupo total o en pequeños grupos los alumnos se apropian de este fantástico mundo, conociendo además autores e ilustradores.

Estos patri son susurradores, confeccionados con tubos de cartón y decorados, tomamos la idea de un material del men para primaria, el objeto es susurrar al oído un poema breve a un compañero, adulto, lo usar



in-fan-cia latinoamericana experiencias

La tarea de enseñar

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y expresión

experiencias

reflexiones pedagógicas

historia de la educación

los 100 lenguajes de la infancia

Nuestra propuesta curricular incluye la programación de la feria escolar de ciencias, la maratón literaria, la semana de las artes y los medios en el mes de septiembre, donde el edificio se convierte en una gran galería de arte con las producciones que los alumnos realizaron durante el año y que ellos seleccionan para exponer, además de obras de teatro, títeres y expresión corporal. Se haya previsto retomar el proyecto de radio áulica construida por los alumnos a través del juego con objetos cotidianos, micrófonos y un amplificador, a partir de la invención de noticias y de otras reales, la propuesta traspaso las aulas y un grupo de mamás también decidieron participar comunicando al exterior con micrófono y amplificador las novedades del jardín y otras barriales, como jornadas de vacunación infantil, castración gratuita de mascotas.

Estos son ahuyenta mosquitos, elaborados para la feria escolar por la sección de cinco años del turno mañana, están a la venta (económica) para juntar unos pesitos!



Organizamos una jornada de castración con el hospital veterinario y zoonosis del municipio, este es parte del resultado, vamos por la segunda campaña que la realizaremos



El día del respeto por la diversidad cultural impacta significativamente en lo institucional, además de las experiencias directas, las salidas educativas y el campamento escolar para los alumnos de 5 años. Afortunadamente nuestro municipio ofrece grandes oportunidades de aprender en otros contextos y promueve el descubrimiento de otros espacios como la estación de cría de animales silvestres, el museo histórico y del vidrio, el museo del artista plástico y pintor Cesar Bustillo, la feria del libro, paseos peatonales donde se hallan expuestas esculturas, extensos murales siempre de personajes locales

in-fan-cia latinoamericana experiencias

La tarea de enseñar



famosos, además en la ciudad lindera de La Plata (Capital Provincial) podemos visitar el Museo Natural, el zoológico municipal, la República de los Niños con su increíble teatro y todos los espacios maravillosamente cuidados. La única limitación para estas salidas son los costos en la contratación de transporte así es que la elección del espacio a conocer debe ser seleccionada cuidadosamente pero pensando que esa salida sea posibilitadora y deje puertas abiertas para que en el curso de los tres años de paso por el jardín puedan acceder a todas o casi todas ellas.

La jornada escolar de 4 horas se inicia con el desayuno y finaliza con el almuerzo en el turno mañana y en el turno tarde la primera actividad es el almuerzo y la última la merienda, atravesado por la propuesta pedagógica prevista para cada día. A principio de año cuando abrimos las puertas del jardín de infantes los perros que acompañan a los nuevos en ocasiones se pelean entre sí, por ello en las reuniones de familias en febrero incluimos este tema en el desarrollo, junto con la organización escolar y los beneficios de la educación temprana. En las reuniones plenarias docentes además de los temas pedagógicos intercambiamos sobre cuestiones puntuales como por ejemplo el frío o calor de las noches que pasaron en sus viviendas, el ruido de las panzas, los bichos y el piso de tierra, el olor a humo y la basura, las dificultades en la comprensión

de mensajes orales y escritos de los adultos, el analfabetismo, la violencia familiar, el alcoholismo, el ausentismo por enfermedad o cuestiones climáticas, buscando siempre propuestas viables y superadoras que oficien como nexo o mediador simbólico entre el jardín y el hogar. Y así en esta vorágine del cotidiano escolar e inmersas en una satisfacción que nos brinda la tarea cotidiana, en la búsqueda continua de ofrecer nuevas posibilidades de aprender en contextos que parecen no ofrecerlos, redoblamos la apuesta por que nuestro compromiso es garantizar mejores oportunidades de enseñar y aprender, y casi sin darnos cuenta pasa el año y nuevos desafíos se avizoran en esta compleja tarea de enseñar en un contexto diverso.

■ **PAOLA, ISABEL, ALLAMAN, DIANA, LEGUIZAMÓN, ANDREA, BRIASCO VERÓNICA, WECKESSER, MARÍA CECILIA, ALDERETE, PAMELA, LÓPEZ, ELIANA, DEVOTO, MÓNICA, GARCÍA, GLADYS, RECHINAS, PATRICIA**

Equipo Institucional del jardín de infantes N°940 del distrito de Berazategui de la Provincia de Buenos Aires

Nota:

1. En la Argentina, se denomina sección a la aulas de la educación inicial, organizadas por edad o integradas.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Entre la experiencia y la construcción narrativa

— CARMEN BARBOSA

En varios países de América Latina la responsabilidad de la educación y el cuidado de los bebés y niños muy pequeños –entre 0 y 3 años de edad– ha fluctuado entre los sectores de bienestar social, salud y educación. En la medida en que el ámbito político ha defendido que tienen el derecho a la educación en una escuela de párvulos, la pregunta que surge es: ¿qué plan de estudios ofrecerles? ¿Qué *currículum*?

Comprendemos el currículo como las intenciones (planes), las acciones (prácticas) y las interacciones (relaciones sociales y subjetivas) que experimentan los adultos y los niños pequeños en el día a día de la educación infantil, que se asientan sobre el binomio del cuidado y de la educación y tienen su compromiso pedagógico con la realización del derecho a la educación y el derecho de los niños y niñas a vivir su infancia. Estos derechos fueron propuestos como complementarios en la Convención de los Derechos del Niño (1989), pero desde el punto de vista curricular es posible observar que a menudo se vuelven contradictorios.

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



del 1 al 8 de
julio de 2015

50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Entre la experiencia y la construcción narrativa



Cuando el derecho a la educación se interpreta erróneamente como el derecho a «recibir instrucción», el currículo se centra en las disciplinas convencionales (lenguaje, matemáticas, ciencias y otras), que producen unos objetivos homogéneos y ponen el énfasis del trabajo educativo en la transmisión y repetición sistematizada de conocimientos, en la elaboración de libros de texto, en las evaluaciones de contenidos, esto es, se trata de un currículo centrado en el rendimiento académico. A pesar de que esta concepción del diseño curricular ha recibido muchas críticas, y también de su inadecuación / su insuficiencia para la educación de los bebés y los niños y niñas muy pequeños en espacios de vida colectiva, éste ha sido el modo predominante de la organización curricular.

Por otro lado, cuando la organización curricular tiene su énfasis en el derecho del niño a vivir su infancia, los adultos tienden a dejar a los niños y niñas sin ningún tipo de propuesta de intervención, ya que la idea de la infancia se refiere principalmente a una concepción idealizada de la «naturaleza propia», de «maduración», que termina descalificando o simplificando las interacciones y el aprendizaje necesario en un espacio educativo.

Por tanto, debe haber otro diseño curricular capaz de sustentar una propuesta pedagógica que integre

el derecho a la educación y el derecho a la infancia, elaborando un currículo que tenga en consideración al niño como sujeto de derechos y que vea la educación de la primera infancia como un tiempo para aprender a hacer las iniciaciones en el mundo.

Currículo(s) en educación infantil

Etimológicamente, *currículo* viene de la palabra latina *currere*, y significa ‘camino’, ‘viaje’, en una secuencia ordenada (Kischimoto, 1992). En el siglo XX, sobre todo en América del Norte, los estudios curriculares ganaron gran aliento. Bobbitt, Tyler, Bloom, Taba constituyeron lo que Silva (2005) denomina como «el» vocabulario específico para hablar de currículo: la planificación, los objetivos, la didáctica, la enseñanza, el aprendizaje, la organización de la enseñanza, la metodología, la evaluación, la eficiencia al establecer una relación de causa y efecto entre estas palabras, configurando un sistema normativo de la educación que muchos conciben como «el punto de vista técnico de la formulación de los documentos curriculares». Este vocabulario funciona como un molde en el que las propuestas se colocan bajo la apariencia de neutralidad científica, pero el currículo implica muchos intereses sociales, económicos y políticos que compiten por la hegemonía.

En este sentido, pensamos que proponer un currículo en la educación de la infancia requiere, inicialmente,

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana reflexiones pedagógicas

Entre la experiencia y la construcción narrativa

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



del 1 al 8 de julio de 2015
50 Escola d'Estiu de Rosa Sensat

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Entre la experiencia y la construcción narrativa



la construcción de un vocabulario alternativo a la linealidad, la secuencialidad, el individualismo, la competencia y la productividad, más cerca de la imprevisibilidad procesual de la vida cotidiana, y luego tomar el currículo como un referente que organice el espacio público que es la escuela, afirmándolo como un poderoso elemento que produce en el discurso y en la práctica aquello que los colectivos educacionales valoran acerca de la vida humana y la convivencia en un mundo común (Garcés, 2013).

Varios autores han dejado pistas de gran alcance para la reflexión curricular en la educación infantil, pues crearon un vocabulario innovador para esta escuela: diálogo, encuentro, *progettazione*, liberación, narrativa, documentación pedagógica, currículo emergente, espacio educador, experiencia, tiempos largos, empoderamiento, relaciones y interacciones sociales, participación de la familia y la comunidad, foro de la comunidad, y, por lo tanto, nos ofrecen otros puntos de partida y un andamio diferenciado para pensar y proponer los currículos.

La distinción entre *programazione*, un plan de estudios predefinidos, y la expresión *progettazione*, entendida como un diálogo permanente entre los niños y adultos en la construcción de un camino compartido de conocimiento y aprendizaje, es una

contribución importante. Se refiere a un currículo formado horizontalmente en la articulación de las experiencias y de los saberes de los niños y niñas, con los conocimientos y las habilidades que son parte del patrimonio cultural, ambiental, científico y tecnológico de la sociedad adulta. Uno no precede al otro, y es en el contexto de las experiencias que las preguntas, las problematizaciones, los conocimientos emergen. Loris Malaguzzi declaró que los educadores deben establecer las metas a largo plazo frente a los niños y niñas, observar sus acciones y, por tanto, desde la observación y la documentación, analizar e interpretar los registros realizados y tomar decisiones sobre la forma de incentivar a los niños y niñas en su exploraciones, experimentaciones, proyectos y aprendizajes, esto es, instituir el percurso educativo (currículo). La preparación de los materiales, la organización del espacio, la oferta de tiempo son las condiciones esenciales para la creación de narrativas *linguageiras* –personales, imagísticas, verbales, etcétera– por parte de niños y adultos.

Goodson (2008) critica el diseño curricular prescriptivo y afirma la necesidad de establecer un currículo narrativo implicado con la singularidad de cada uno de los involucrados, anclados en los percursos de la vida del grupo, dentro de una cultura, de una vida común. Su concepción del currículo supone entender

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Entre la experiencia y la construcción narrativa



los procesos de aprendizaje relacionados con la historia de la vida, situados en un contexto y que por lo tanto también tienen una historia social. Para el autor, sólo un currículo situado y sostenido en las narraciones podría empoderar a las personas en sus aprendizajes: aprender desde las experiencias vividas en la escuela, con narraciones creadas en el contexto y el conocimiento escolar, conociéndose a sí mismos, su historia, su grupo social, para poder situarse y comprometerse con el mundo en el que viven.

Varios países se están moviendo en esta dirección. Podemos mencionar aquí, especialmente, el diseño de Nueva Zelanda, Te Whariki, es decir, un currículo comprendido como una alfombra tejida a partir de los principios definidos por la cultura aborigen (Carr, Rameika, 2005: 8). El concepto de niño como «Tangata Whenua» (que significa 'gente de la tierra') afirma a las personas como un tesoro rico y variado, depositario del saber de ayer, de la realización de los sueños de hoy y de la representación de las aspiraciones del mañana. «En esta perspectiva, el currículo tiene que aumentar el maná de los niños, es decir [...] el respeto por sí mismos, el prestigio, el poder, la fuerza y la estima» (Carr, Rameika, 2005: 8).

Puede ser importante pensar, en términos de América Latina, que la tarea fundamental sea abandonar las

ideas técnicas e instrumentales del currículo que estructura el «molde» de nuestro modo de pensar sobre la educación de los niños pequeños. Son muchos los «moldes»: aquel que tiene por base las materias escolares, los que se centran en áreas de desarrollo infantil y otros. Hay que instituir otro vocabulario educacional pautado en nuestra cultura y en aquello que creemos que nuestros niños merecen como sujetos con derecho a la educación y a la infancia.

Bibliografía

- GARCÉS, MARINA. *Un mundo de materiales de buena calidad*. Barcelona: Bellaterra Edicions, 2013.
- GOODSON, IVOR. *La política del plan de estudios y la enseñanza*. Petrópolis, RJ: Voces, 2008.
- . *Documentos de identidad: una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Authentic, 2005.

■ CARMEN BARBOSA



in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Aprender sin currículum

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ CARLINA RINALDI

El aprendizaje, hemos entendido en Reggio Emilia, no se produce de modo lineal, siguiendo etapas progresivas y siendo predecible hasta llegar a unos resultados predeterminados. Bien al contrario, el conocimiento se construye con avances, momentos de pausa y otros momentos de retroceso que pueden abrir nuevos caminos que a menudo conducen a lugares inesperados. Es un proceso de construcción, de experimentación y de reconstrucción de teorías que son, a la postre, nuestros modelos de interpretación del mundo. El aprendizaje es, también, un proceso grupal: cada individuo –pequeño o adulto– se nutre de las hipótesis y las teorías de los otros, y también de los conflictos con los otros, que lo fuerzan a revisar constantemente sus teorías sobre la realidad.

En Reggio, usamos el término «proyecto» para definir esta situación compleja, que implica un diálogo constante entre los niños y los adultos. La palabra italiana es *progettazione*, y preferimos usar este término en vez de *programmazione*, que hace referencia a un currículum predefinido, a unos programas, a unas etapas, etc. La palabra «proyecto» evoca la idea de un proceso dinámico, de un viaje que encarna la incertidumbre y las oportunidades que siempre surgen en la relación con otras personas. El trabajo en proyectos crece en muchas direcciones, sin ningún progreso predefinido, sin ningún objetivo definido antes de iniciar el viaje. Implica ser sensible a los resultados impredecibles de la investigación y a la búsqueda de los niños. El curso de un proyecto puede ser, por lo tanto, muy corto o muy largo, continuo



in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Aprender sin currículum



o discontinuo; siempre está abierto a cualquier modificación o cambio de dirección.

El trabajo del maestro es crear un contexto en el cual la curiosidad de los niños, sus teorías y búsquedas sean legítimas, y se escuchen; un contexto en el cual los niños se sientan a gusto y con confianza; un contexto en el cual la característica principal es el bienestar; un contexto de escucha, a muchos niveles. El rol del maestro implica hacer hipótesis sobre los posibles desarrollos del proyecto, y eso exige escuchar, observar, documentar e interpretar lo que está pasando. De este modo, los maestros y las escuelas ayudan al niño, y al grupo de niños, a aprender como aprender, alentando su predisposición natural al establecimiento de relaciones y la consiguiente co-construcción de conocimiento.

Algunos visitantes que vienen a Reggio dicen que trabajamos con un currículum, que califican de maneras diversas: «emergente», o «proyectado», o «integrado». Pero como hemos dicho, nosotros no usamos la palabra «currículum». Si lo hiciésemos, tal vez hablaríamos de un currículum «contextual», para capturar la idea de que el currículum está determinado por el diálogo entre los niños, los maestros y su entorno, y que se concibe como un camino o un viaje sin ningún destino predefinido.

La elección de progettazione en lugar de programmazione tiene implicaciones sobre la evaluación. Para nosotros, el elemento central de la evaluación es la «documentación pedagógica». Los maestros y los niños de Reggio documentan sus actividades cotidianas en el decurso de sus proyectos, y lo hacen de muchas maneras: con notas escritas, con grabaciones de vídeo o audio, o con el propio trabajo de los niños, por ejemplo. A través de esta documentación pedagógica se hace visible el aprendizaje, y se somete al diálogo, al pensamiento, a la argumentación, a la interpretación –no sólo por parte de los maestros, sino también con los niños, las familias y cualquier otra persona interesada en participar. Es una evaluación que se concibe como reflexión e investigación, como una experiencia compartida más centrada en entender cómo se aprende y cómo se crea nuevo conocimiento que en medir si los niños han alcanzado un nivel u objetivo educativo predeterminado o una norma de desarrollo.

■ CARLINA RINALDI

es asesora pedagógica de Reggio Emilia y profesora de la Universidad de Módena y Reggio Emilia.

Este artículo está publicado en la revista infancia en eurpoa num. 9 del 2005



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

Un proyecto de construcción de conocimiento



— ANN ÅBERG

Ann Åberg, inspirada por Reggio Emilia, describe cómo una escuela infantil sueca trabaja con proyectos y documentación pedagógica.

Estoy sentada con algunos maestros de infantil y un grupo de niños (de cuatro y cinco años), hablando de qué pasó en nuestro proyecto Crow (Cuervo). Hemos estado desarrollando el proyecto durante un año, y tenemos que cerrarlo antes de las vacaciones de verano. En el suelo, delante nuestro, está toda nuestra documentación: los dibujos y pinturas de los niños, los pájaros que los niños modelaron con barro y plastilina, las notas de los maestros –muchas de las cuales incluyen fotografías de nuestras expediciones ornitológicas al bosque–, y la investigación desarrollada por los niños en la escuela.

Los niños y niñas inspeccionan los dibujos de los pájaros que han hecho durante el último año. Sus primeros dibujos muestran cómo les costaba dibujar un pájaro. Los dibujos posteriores evidencian nuevos conocimientos, un gran entusiasmo, imaginación y una implicación creciente. Son muy detallados, con infinitas variedades. Los niños están extremadamente satisfechos de sí mismos cuando descubren las diferencias entre sus dibujos a lo largo del tiempo.

Comienzos pequeños

Queríamos comenzar un proyecto con un pequeño grupo de niños que querían estudiar los cuervos del parque. Hemos descubierto que centrarnos, inicialmente, en grupos pequeños permite inspirar a otros niños. A diferencia de los proyectos convencionales de ciencia, nuestro objetivo no era transmitir a los niños verdades científicas sobre los pájaros. En el proyecto Cuervo, queríamos entender cómo podemos crear un contexto que permita que los pequeños y los adultos aprendan los unos de los otros, y los unos con los otros. Queríamos aprovechar la curiosidad de los niños y escucharlos. Usando la documentación como herramienta de trabajo nos fue posible dar visibilidad a los procesos de construcción de conocimientos de los niños, y centrarnos en sus preguntas. Aquí hay algunos ejemplos de las cuestiones planteadas por los niños: ¿Cómo se hacen besos los pájaros? ¿Se pueden tirar pedos? ¿Piensan?

Cada vez, después de encontrarse, los niños de este pequeño grupo convidaban a algunos otros niños a sumarse a ellos, para compartir su documentación y charlar sobre sus excitantes descubrimientos. Como que ya había mucho interés en los cuervos en el gran grupo de niños, la curiosidad del pequeño grupo se extendía fácilmente. Después de cada reunión

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

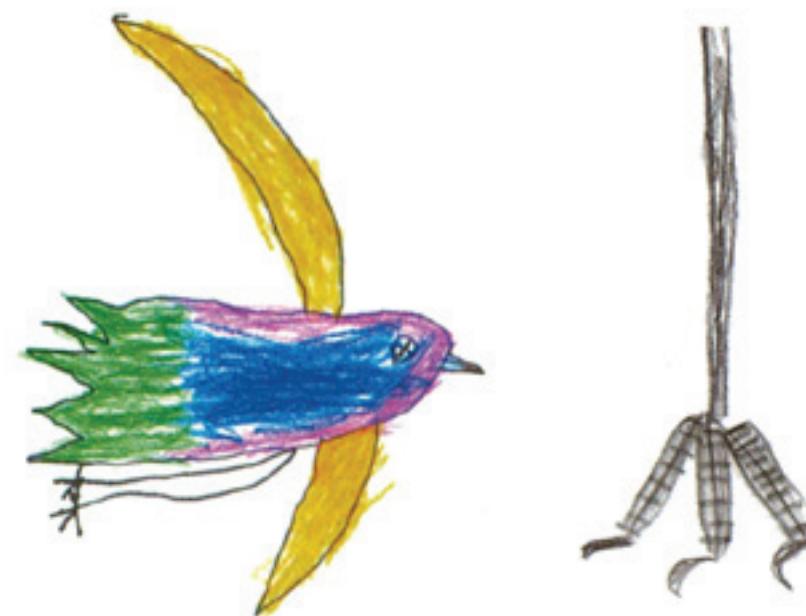


observábamos que los niños mostraban un gran interés o bien por probar alguna cosa que habían oído o bien por hacer su propia investigación.

Un día que el pequeño grupo había dibujado cuervos, Moa quería hacer otro dibujo. Se acercó a mirar detalladamente el cuervo disecado que teníamos encima de la mesa. De golpe, descubrió algo nuevo: «Eh, veo una cosa extraña. Las piernas del cuervo tienen rayas.» Se emocionó con su descubrimiento e inmediatamente quiso dibujar un cuervo con las patas a rayas.

Al día siguiente pedimos a Moa que abriese la reunión del pequeño grupo mostrando su dibujo y describiendo su descubrimiento a los otros niños. La historia inspiró al resto de niños y se pusieron a investigar y a dibujar cuervos con patas rayadas. La curiosidad se extendió como un fuego en el bosque.

Después de este episodio, decidimos comenzar todas las reuniones del pequeño grupo recordando la reunión anterior. Poníamos los dibujos de los niños, nuestras notas y fotografías del día anterior sobre la mesa y observábamos cómo la curiosidad y el interés de los niños crecía día tras día. Nos centrábamos en alguna cosa que había dicho algún niño y éste tenía la oportunidad de hablar sobre su experiencia. Como



resultado, tanto los niños como los maestros adquirirían conocimientos sobre su manera de pensar y de actuar y la de los otros. Eso, a la vez, hacía surgir nuevas ideas y preguntas.

Mirando atrás

Revisando la documentación, la mayoría de los niños descubrían que en el último año habían encontrado respuesta a sus preguntas iniciales. Pero también se daban cuenta de que había muchas más cosas

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

que explorar. Cuando al principio del proyecto le preguntamos a Philip qué más le gustaría saber sobre los cuervos, nos respondió: «Un niño no sabe qué quiere saber. ¿Tal vez cómo son cuando vuelan?» Seis meses después, Philip decía: «Quiero saber más y más cosas cada vez. Ahora quiero saber cómo pueden ver los pájaros a los animales que cazan en el suelo cuando vuelan tan rápido. Tampoco sé por qué en el pico de un cuervo puede crecer pelo». Una vez acabado el proyecto, cuando nos mirábamos la documentación, Philip decía: «Es de locos todo lo que sabemos de los pájaros ahora. Pero aún me pregunto por qué tienen plumas y si pueden hablar entre ellos. Tal vez los cuervos sólo pueden hablar con cuervos. Tal vez los herrerillos no pueden hablar el idioma de los cuervos.»

Cuando escuchábamos las reflexiones de los niños y sus nuevas preguntas mientras revisaban la documentación, decidimos añadirlas como conclusión de la documentación ya existente. De manera que acabamos nuestro proyecto documentando las respuestas de los niños a la pregunta: ¿Qué curiosidad tenéis ahora? De este modo, el proyecto no acababa aquí. Una documentación de esta naturaleza podía inspirar a los niños para continuar su investigación.



Maja : Recuerdo que estaba muy contenta con mi primer cuervo, pero ahora puedo dibujar un pájaro mucho mejor. También sé muchas más cosas, por supuesto.



El primer pájaro de Maja. (Arriba)
El último pájaro de Maja .un
herrerillo común. (Abajo)

del 1 al 8 de
julio de 201550 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia



Nuevas ideas

Cuando pienso en otros proyectos anteriores relacionados con pájaros, recuerdo que los maestros nos centrábamos en enseñar datos básicos sobre los pájaros a los niños, como por ejemplo los nombres de los pájaros más comunes. Mirando atrás, me pregunto: ¿Para quién eran tan importantes, estos nombres? Y me pregunto si eso significaba algo para los niños. ¿Realmente aprendían algo sobre los pájaros que les pareciese interesante? Tampoco recuerdo que escogiésemos los pájaros porque los niños estuviesen especialmente interesados. Los pájaros eran tan sólo uno más de los muchos temas que se suponía que habíamos de enseñar a los niños.

Titulamos este proyecto «Cuervo». Pero el proyecto no sólo se centraba en los cuervos. Si lo hubiese hecho, habría sido muy aburrido. Para los niños y para los maestros, el proyecto tenía que ver con otras muchas cosas –descubrir la alegría de aprender juntos y el diálogo con otros investigadores, pensadores, personas. También tenía que ver con experimentar con lenguajes diferentes: sentir, debatir, imaginar o hacernos preguntas; examinar y cuestionar el rol del maestro en su capacidad de permitir a los niños una mayor participación en su proceso de aprendizaje. Tenía que ver con aprender a sentir y a crear una relación íntima con los animales y la naturaleza

y con desafiar y cuestionar las «verdades» científicas. Dejaba clara la importancia del grupo para los procesos de aprendizaje individuales, confirmando el comentario de Veà Vecchi: «el grupo deviene algo que hace avanzar a cada niño, mucho más allá de a lo que podría llegar de manera individual».

Este último año trabajando con documentación pedagógica ha modificado mi concepción de mi rol como maestra de infantil. El proceso de documentación también me ha permitido cambiar mi concepción de los niños y de sus procesos de aprendizaje, lo cual hace evolucionar tanto mi forma de relacionarme con los niños como mi visión del papel y la responsabilidad de la escuela infantil. Como resultado de las experiencias que compartí con los niños y con otros colegas en el proceso de documentación pedagógica, hemos abandonado nuestra idea de que la escuela infantil es un sustituto del hogar y hemos comenzado a apreciarla como un espacio común para el aprendizaje –como un espacio democrático que celebra la diversidad y el aprendizaje

— ANN ÅBERG

trabaja como consultora pedagógica.

Este artículo está publicado en la revista infancia en eurpoa num. 9 del 2005



próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Los derechos vulnerados

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia
edita

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

ISSN 2014-5470
D. L. B-4019-2012



del 1 al 8 de
julio de 2015
50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

in-fan-cia redacción

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Irene Balaguer**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué Design**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria



del 1 al 8 de
julio de 2015
50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

Ofelia Reveco

Chile

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Loli Estrada

Nicaragua

Marien Peggy Martínez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela



del 1 al 8 de
julio de 2015
50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

in-fan-cia consejos

latinoamericana

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Argentina

Patricia Redondo, Mónica Isabel Allende
María Laura Carrizo, María Dolores Cassiani
Elisa Castro, Mónica Beatriz Fernández,
Arianne Hecker, Patricia Kaczmarzyck,
Mónica Lucena, Cristina Angela Martínez
Silvina Mazzoleni, Irina Montergus
María Elena Onsano, Claudia Susana Pérez
María Silvia Rebagliatti, Patricia Redondo
Carolina Edith Sena

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana
Fernandes, Marta Quintanilha Gomes

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza,
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,

Mônica Ângela de A. Meyer,
Vanessa Ferraz Almeida Neves

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Chile

Tatiana Goldrine, Maria Victoria Peralta,
Liliana Norambuena, Ofelia Reveco,
Ximena Venegas

Ecuador

Anita Tacuri

España

Irene Balaguer, Eva Jansà
Soledad Ballesteros,
Mercedes Blasi, Silvia Morón,
Juanjo Pellicer

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Nicaragua

María Inés Blandino, Rosario Bravo,
Mercedes Castillo, Loli Estrada,
Luis Antonio López, Nora Mejía,
Ada Ligia Portocarrero, Luz María Sequeira

Paraguay

Ana Basso, Marijo Beiga, Odila Benítez,
María Elena Cuevas, Maricha Heiseke,
Marien Peggy Martínez Stark,
Patricia Misiego, Claudia Pacheco,
Nelly Ramírez, Bell Sánchez, Marcela
Scaglia, María Victoria Servin

Perú

Laura Hidalgo, Cecilia Noriega Ludwick, Rosina
Vanessa Sánchez Jiménez, Elena Velaochaga
de Le Bienvenu, Olga Patricia Vergara Bao

Uruguay

M^a. Ema Disego, Susana Libonatti,
Lala Mangado, Alicia Milán,
Yolanda Oyarbide, Pilar Petingi,
Martín Rebour, Aida Rodríguez

Venezuela

Guadalupe Ballesteros, Ramona Bolívar,
Faviola Escobar, Reina Galindo, Luisa
Martínez, Freija Ortega, Mariangel Rodríguez



del 1 al 8 de
julio de 2015

50
Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat

n°11

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana

- sumario
- editorial
- tema
- entrevista
- cultura y expresión
- experiencias
- reflexiones pedagógicas
- historia de la educación
- los 100 lenguajes de la infancia



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Con la participación de la
Oficina de Santiago



**Bernard
van Leer**
FOUNDATION

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



del 1 al 8 de
julio de 2015
50 Escola
d'Estiu
de Rosa
Sensat