



in-fan-cia





americana

in-fan-cia latinoamericana

La historia del arte

Un buen día la alcaldía le encargó un gran caballo para una plaza de la ciudad. Un camión trajo al taller el bloque gigante de granito. El escultor empezó a trabajarlo, subió a una escalera, a golpes de martillo y cincel. Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron de vacaciones, rumbo a las montañas o el mar. Cuando regresaron, el escultor les mostró el caballo terminado. Y uno de los niños, con ojos muy abiertos, le preguntó:

– Pero... ¿Cómo sabías que adentro de aquella piedra había un caballo?

Eduardo Galeano
Días y noches de amor y de guerra

La historia del arte

Un buen día la alcaldía le encargó un gran caballo para una plaza de la ciudad. Un camión trajo al taller el bloque gigante de granito. El escultor empezó a trabajarlo, subió a una escalera, a golpes de martillo y cincel. Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron de vacaciones, rumbo a las montañas o el mar. Cuando regresaron, el escultor les mostró el caballo terminado. Y uno de los niños, con ojos muy abiertos, le preguntó:

-Pero... ¿Cómo sabías que adentro de aquella piedra había un caballo?

Eduardo Galeano
Días y noches de amor y de guerra

La historia del arte

Un buen día la alcaldía le encargó un gran caballo para una plaza de la ciudad. Un camión trajo al taller el bloque gigante de granito.

El escultor empezó a trabajarlo, subió a una escalera, a golpes de martillo y cincel. Los niños lo miraban hacer.

Entonces los niños partieron de vacaciones, rumbo a las montañas o el mar.

Cuando regresaron, el escultor les mostró el caballo terminado.

Y uno de los niños, con ojos muy abiertos, le preguntó:

– Pero... ¿Cómo sabías que adentro de aquella piedra había un caballo?

Eduardo Galeano

Días y noches de amor y de guerra

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial



Soñando con los pies en la tierra

Lala Mangado



Leer en inicial o iniciar en leer

Nydia Richero

tema



¿Una imprenta manual para educación infantil?

Aída Rodríguez



Construir la propia historia con fotos

Carne Cisneros, Àngels Zamora

entrevista



Miguel Soler

Sara Minster

cultura y expresión



Canciones para la infancia

Julio Brum



Bienvenido Bebé

Campaña de apoyo al crecimiento y desarrollo



Trabajando con la imprenta manual

Equipo del Centro de Educación Infantil Abuelo Óscar

experiencias



El Patuque

Freija Ortega, Mariangel Rodríguez



Un espacio recreativo en Barra de Manga...

Andrea Vargas Fadeuille

reflexiones pedagógicas



Huellas de aprendizaje entre mamaderas y pañales

Adriana Buono, Jimena Canoura

historia de la educación



La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano

Elizabeth Ivaldi

los 100 lenguajes de la infancia



Moldeando historias

Mariela Ordoqui Lozano

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana editorial

Soñando con los pies en la tierra

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



in-fan-cia editorial

latinoamericana

Soñando con los pies en la tierra



■ LALA MANGADO

“El futuro de los niños es siempre hoy.”
Gabriela Mistral

Presentamos ya el segundo número de *Infancia latinoamericana*. Concreción de un largo sueño que nos remite años atrás cuando conocimos la Asociación de Maestros Rosa Sensat, su Revista Infancia, recibimos profesionales que, en su habitual viaje de estudios, visitaron nuestra ciudad y nos vinculamos con Maestras de la talla de Marta Mata, Tere Majem, Irene Balaguer... y tantas otras.

Para quienes tuvimos el privilegio de enriquecernos durante tantos años en el intercambio con esta asociación, con los aportes de la revista y con los colectivos de profesionales que las construyen y sostienen, sentimos hoy parte activa de la misma significa una oportunidad que nos desafía y compromete profundamente.

No es novedad que América Latina se caracteriza por la presencia de profundas desigualdades sociales entre pequeños grupos privilegiados y grandes sectores de población que viven en condiciones de pobreza y extrema pobreza. La desigual distribución de la riqueza y la segmentación en la mayoría de los países hace

que gran parte de sus niños, los más vulnerables a los efectos de esta situación, nazcan y crezcan en situaciones de pobreza.

Estamos en una región del mundo en la cual la inequidad social bloquea inevitablemente el desarrollo de ese potencial que trae cada ser que nace; atravesamos un nuevo siglo que agita nuevos paradigmas que no parecen resolver viejos problemas y sufrimos cotidianamente las contradicciones y paradojas de un mundo que crece en hallazgos científicos y tecnológicos a la vez que una invasora globalización nos desorienta en el reconocimiento de nuestros valores y nuestra propia identidad.

La Convención señala que los Estados, la sociedad civil y política tienen la responsabilidad de garantizar con justicia los derechos de la infancia, que debe ser tomado en cuenta y prioritario el interés de los niños, generando condiciones para que reciban, en todo momento, aquello que les es necesario para su desarrollo pleno. La defensa de estos derechos es una tarea compleja que requiere el involucramiento y compromiso de todos los seres humanos en forma permanente: en el mundo privado y familiar, en el espacio público y en las instituciones.

in-fan-cia latinoamericana editorial

Soñando con los pies en la tierra



A pesar de algunos esfuerzos que se han venido realizando, tanto en cada país como a nivel internacional, continuamos siendo testigos de cierta “invisibilización” de los derechos humanos de la infancia. En nuestros países latinoamericanos encontramos niños que luchan por la sobrevivencia y que, desde edades demasiado tempranas, se enfrentan a múltiples dificultades producto de una compleja trama de determinaciones políticas, económicas e ideológicas.



in-fan-cia editorial

latinoamericana

Presentación



Es unánime el reconocimiento de la educación cuando se aspira a transformaciones profundas en conductas, actitudes y representaciones, en el desarrollo integral de las personas a lo largo de sus vidas, en la construcción de sociedades más justas y democráticas, en la lucha por eliminar la pobreza y promover una convivencia en paz respetando la diversidad cultural. Sin embargo el poco reconocimiento de los derechos de la infancia hace que la educación para todos los niños y niñas pequeños con criterios de calidad, equidad y justicia, en la etapa más trascendente de toda la vida del ser humano, siga siendo aún un desafío pendiente.

La calidad de la educación infantil, como derecho y bien común, debe ser garantizada desde la responsabilidad pública, pero como colectivo de profesionales tenemos que ser conscientes y asumir el grado de responsabilidad que le compete a la educación y a sus instituciones en la formación de personas libres, creativas, solidarias, amantes de la vida y de la cultura, capaces de participar activamente en esas transformaciones imprescindibles.

Estamos convencidas de que las soluciones y respuestas no vendrán, ni sólo ni mayoritariamente, de un solo campo o disciplina, que educar es una

tarea compartida y que tenemos la responsabilidad de trabajar y proteger ese efímero momento en el cual las oportunidades puedan, en alguna medida, convertirse en una posibilidad real. Si bien es cierto que al nacer los condicionamientos genéticos y ambientales ya marcan su presencia también sabemos que una intervención cualificada y contextualizada puede iniciar un camino de desarrollo pleno si son atendidas las necesidades comunes y especiales de la diversidad contenida en la infancia en un diálogo permanente y democrático con las familias, la ciudad y la cultura.

Aspiramos a que la revista *Infancia latinoamericana*, este sueño hecho realidad, sea un medio de comunicación y diálogo entre diferentes países y sus realidades, con la prioridad de contribuir a la transformación de concepciones y prácticas educativas que generen intercambios y conocimientos desde y para las prácticas.

■ LALA MANGADO

Psicóloga. Socioanalista. Secretaría de Infancia.
Intendencia de Montevideo.

in-fan-cia latinoamericana

tema

El arte de la comunicación en el mundo de “los cien lenguajes”,



■ Metáfora que Loris Malaguzzi grabó a fuego en nuestra sensibilidad, constituye el centro temático de este número. Queremos tomar la comunicación en su más amplio sentido, como el elemento constitutivo por excelencia de todo proceso educativo.

Comunicación que interactúe con el medio social, abarcativa de todas las expresiones y lenguajes, que quiera y busque intercambiar, comprender y relacionarse por todos los caminos, con una real inclusión y equidad. Comunicación que nos interpele en nuestro hacer cotidiano con niños y niñas, con familias, con el barrio y la comunidad, con docentes, profesionales y técnicos... Comunicación que recoja los cien lenguajes en su infinitud y con su componente máspreciado: la escucha.

El material de este número toma sólo algunos aspectos del tema, que por su sustancia y riqueza estará siempre presente en la revista y atravesará todos sus contenidos.

■ Nydia Richero

Leer en inicial o iniciar en leer



■ Aída Rodríguez

¿Una imprenta manual para educación infantil?



■ Carme Cisneros, Àngels Zamora

Construir la propia historia con fotos



in-fan-cia latinoamericana

tema

Leer en inicial o iniciar en leer



■ NYDIA RICHERO

Comenzaré con esta pregunta: ¿incumbe a la educación inicial el acercamiento a la lectura o este aprendizaje es exclusivamente propio de la enseñanza primaria? La respuesta nos lleva a considerar algunos aspectos esenciales relacionados: en qué consiste leer, para qué se lee y cuál es su proceso de aprendizaje.

Para aproximarnos al tema vemos que leer implica no sólo conocer el código de transcripción, sino también saber las diferentes funciones de los textos y los distintos modos en que se lee (hojeando, en voz alta, en forma silenciosa, etc.). También tomar conciencia de que la alfabetización requiere un largo y complejo aprendizaje desde el punto de vista del sujeto. Si podemos comprender cuándo y cómo comienza este aprendizaje, estaremos en condiciones de saber el papel que le cabe en él a la educación inicial. Acercándonos de esta forma podremos sacar algunas conclusiones que pretenden responder a la pregunta con la que da inicio a este artículo.

Leer es una adquisición que trasciende de lejos la decodificación. Significa entender cómo y para qué se lee, las características propias de cada texto: narrativos, informativos, etc. Esto es, entender

sus funciones y las estructuras propias de cada texto específico. A cualquier persona más o menos alfabetizada le resulta obvio que:

- se lee para informarse, para entretenerse, para comunicarse;
- leer es una adquisición lingüística, en estrecha relación, aunque muy diferenciada, con la oralidad.

Una de las más preciadas adquisiciones del ser humano, que lo distingue del resto de las especies, es el uso del lenguaje. Esta es una adquisición precoz, fuera de toda enseñanza sistemática, que se va adquiriendo por el sólo hecho de estar inserto en una comunidad de hablantes.

No cabe en este espacio hacer una caracterización diferencial entre lenguaje oral y escrito. Sin embargo, resulta oportuno señalar que en cuanto a procesos de adquisición tienen algunas semejanzas. El lenguaje oral se aprende de forma natural a partir de los intercambios sociales. En cuanto al escrito y sus funciones (más allá de los códigos de escritura) sabemos que los sujetos de las culturas letradas también están inmersos en una sociedad que posibilita el descubrimiento de algunas de sus características. En uno y otro caso los hallazgos son precoces cuando

in-fan-cia *latinoamericana*

tema

Leer en inicial o iniciar en leer



se dan las condiciones requeridas. ¿Cuáles son éstas? La más importante: el contacto con diversos tipos de textos y la información que sobre ellos se extrae.

El niño, que investiga todo sin solicitar permiso, no puede permanecer ajeno a los significados y contenidos de libros, carteles de publicidad, periódicos, etc. Sus avances en este ámbito serán más o menos acelerados dependiendo de los entornos socioculturales, los intereses, las capacidades. Cuando pregunta “¿qué dice ahí?” o reconoce el logo o marca de un producto, ya ha descubierto el contenido significativo de los materiales sobre los que indaga.

La educación inicial se convierte, desde esta perspectiva, en lugar privilegiado para despertar intereses y conducir hacia el lenguaje escrito: esto no quiere decir que en inicial los niños y las niñas tengan que aprender a leer (algunos podrán hacerlo dependiendo de todos los factores implicados en este aprendizaje), pero es imperioso “promover el interés hacia la lectura”, para ayudar a descubrir sus características y funciones.

Dos son en principio los motivos por los cuales la educación inicial se constituye en lugar privilegiado para despertar ese interés. Desde el punto de vista del pequeño, porque este periodo es rico en preguntas

desde su necesidad apremiante de comprender el mundo; para ello requiere de informantes.

En el origen de la alfabetización debemos remontarnos a los inicios de la función simbólica, a los primeros balbuceos, a la ejecución, importancia e interpretación de esos primeros “garabatos” que progresivamente se van diferenciando de los dibujos. Para saber que “el texto está y dice” el niño tuvo que recorrer un largo camino que logra a partir del contacto, cuanto más precoz mejor, con los libros de cuentos, con los papeles, con el instrumental propio de la escritura.

El gusto por los textos aunado a una característica curiosidad, impulsa a la búsqueda de información para intentar “leer”, aunque todavía no puedan hacerlo en el sentido formal del término. En ese contacto con los textos los pequeños harán intentos y suposiciones en un trayecto lleno de vueltas y escollos, previos a la enseñanza sistemática del sistema de escritura propia del ciclo escolar.

Desde el punto de vista del docente, y en la medida en que esté convencido de su importancia en el logro de esta adquisición, porque posee una gran libertad de acción fruto de la ausencia de exigencias curriculares en este ámbito específico. Tanpreciado rol frecuentemente no es vislumbrado por los docentes de educación inicial.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Leer en inicial o iniciar en leer



Mi experiencia en Uruguay me indica que, en general, se pierde el precioso tiempo que otorga la educación inicial debido a la poca relevancia que se le da a un interés naciente, sin considerar la alta capacidad de aprendizaje de los primeros años de vida.

No se trata de pedir a los docentes de educación inicial que enseñen a leer, como frecuentemente se ha malinterpretado, sino de crear en los docentes la conciencia de que entre sus metas debería ocupar un lugar prioritario el desarrollo del gusto por la lectura. ¿Cómo? Haciendo sentir el encanto hacia los cuentos y conducir hacia el descubrimiento de las posibilidades de comunicación y de información que los textos brindan. Lo que tradicionalmente se llamó *aprestamiento* no tendría que ser otra cosa que esta inmersión en el mundo de la lectura a la que me refiero. No se “prepara” para aprender *después*, porque muy tempranamente los niños pueden estar aprendiendo en ambientes alfabetizadores por medio de contactos frecuentes, reales y sentidos guiados por docentes conscientes de su importancia en este aprendizaje.

Cuatro son los requisitos a los que se refiere K. Goodman para ser alfabetizado: hablar, escuchar, leer, escribir. Resulta obvio que los primeros siempre están presentes

cuando se aborda la educación inicial. Si pensamos en el tercero (leer) no decimos aquí “lector” en el sentido tradicional del término. Leer, en el sentido amplio usado, también supone conocer para qué sirven los textos y el tipo de lenguaje que se utiliza en cada uno. Múltiples son las ocasiones del docente para este acercamiento: desde las comunicaciones a los padres y sus respuestas (el llamado “cuaderno viajero”, en el que se pone de manifiesto la función comunicativa), las cartas, la búsqueda de una información de interés (en libros, diarios, enciclopedias, internet, etc.), la narrativa de cuentos...

Quiero referirme especialmente a la importancia de la narrativa y las formas de trabajar con ella desde el punto de vista de su relevancia como medio de alfabetización.

Tanto la lectura de cuentos como la narración oral no sólo desarrollan la fantasía sino que, además, permiten ampliar horizontes al dar a conocer otras realidades posibles y contextos diferentes de la realidad inmediata (J. Bruner). Permiten ver, a través de su estructura textual, que en todo cuento hay una situación, un ámbito en que ésta se desarrolla y un conflicto que culmina en una solución. (Aparecen aquí los: ¿dónde pasó?, ¿qué les pasó?, ¿qué va a pasar?, ¿cómo se arregla –o no– este problema?)

in-fan-cia *latinoamericana*

tema

Leer en inicial o iniciar en leer



También son importantes las diferentes interpretaciones que se hacen del texto haciendo que éstas cambien desde el punto de vista de cada uno (el sentido, la emoción, la relación con sus vivencias, etc.). Es esta también una de las características propias de la lectura porque en su apropiación juegan intereses, afectos, conocimientos previos, relaciones de un texto con otros ya conocidos, experiencias, intereses. Además, la puesta en común de los distintos puntos de vista da paso al estímulo de la oralidad y en el diálogo se enriquece el grupo.

Pero, más allá de las diversas interpretaciones, el texto es en sí un objeto inmutable: es lo que está escrito más allá de las diversas transacciones que con él hacen los sujetos principalmente cuando se trata de textos narrativos. En la comparación de éstos con otros, se manifiestan diferencias: algunos tienen una sola posibilidad de interpretación, como por ejemplo las advertencias de tránsito de carácter simbólico preceptivo (PARE, CURVA PELIGROSA, ENTRADA, SALIDA) y aquellos que indican el nombre de una calle, la existencia de un comercio, etc. (PANADERÍA, QUIOSCO). También tienen poca posibilidad de interpretación diversa la identificación de logos, de artículos de uso cotidiano, ampliamente conocidos por su publicidad.

Con respecto al uso didáctico del cuento, hay que diferenciar el cuento leído del cuento contado; ambas formas válidas y de importancia didáctica específica para los objetivos hasta aquí trazados. Sabemos que a un niño le gusta que le repitan un cuento. El cuento narrado es de algún modo diferente lingüísticamente cada vez, por más que su trama sea la misma; se diferencia de una vez a la otra (se extiende, se cambian las palabras, se resume). El cuento leído, en cambio, es inmutable. La diferenciación que el niño va estableciendo entre el cuento leído y el contado le permite llegar a un gran descubrimiento: *la invariabilidad* de los textos escritos. Cuando entiende esa diferencia no le molestan los cambios en la narración oral pero no los permite en aquel relato leído reiteradamente y que muchas veces ya sabe de memoria.

En referencia a la importancia del cuento leído, Daniel Pennac, en su libro *Como una novela* (2004) nos alerta sobre este tipo de actividad, válido en cualquier etapa de la vida:

“La lectura en voz alta hecha por buenos lectores es un regalo para todas las edades. No lleva contrapartida más que el placer de recibirla.”

Pero no sólo de cuentos se trata el trabajo en inicial como forma de introducir en la alfabetización. La variedad tendría que ser protagonista: variedad de

in-fan-cia *latinoamericana*

tema

Leer en inicial o iniciar en leer



estilos lingüísticos, de formatos, de autores, de temas, opiniones, funciones, estilos.

¿Qué mejor que llevar un periódico del día y leerlo cuando se ha jugado una final de fútbol que todos vieron por TV? ¿O leer a todos la carta de la mamá de X que avisa que está enfermo? ¿O el comunicado de la directora de la escuela anunciando algo de interés general? Los recursos son múltiples y, más allá de la planificación diaria, tiene que estar presente siempre el espacio de lectura que permita trabajar además con todas las situaciones emergentes.

Sólo si se entiende la importancia de estos primeros años bajo la responsabilidad de la educación inicial se estará en condiciones de introducir al niño en el mundo letrado. La palabra responsabilidad puede parecer demasiado fuerte. Sin embargo no lo es en la medida en que gran cantidad de niños de nuestro país y nuestra América tienen pocas posibilidades de acceder al mundo lector en el seno de sus familias, muchas son analfabetas, no leen ni cuentan cuentos, no tienen materiales escritos a su disposición ni informantes.

Es pues, para todos los niños y las niñas de educación inicial, prioritario el trabajo con textos, pero en especial para aquellos cuyas oportunidades de irse introduciendo en una sociedad letrada son escasas.

Es función de la educación inicial iniciar o continuar el camino (según las edades y los contextos) y no esperar a que la enseñanza primaria sola haga frente a una problemática en la que muchas veces fracasa.

■ NYDIA RICHERO

Maestra y profesora de didáctica

Bibliografía

- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. (1982): *Aprender a leer*, Barcelona: Grijalbo.
- BRUNER, J. (1988): *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona: Gedisa.
- FREINET, C. (1982): *Los métodos naturales*, Barcelona: Editorial Fontanella.
- NEMIROVSKY, M. (1999): *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*, México: Paidós.
- PENNAC, D. (2004): *Como una novela*, Bogotá: Norma.
- PETIT, M. (2003): *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura*, México: Fondo de Cultura Económica, Colección "Espacios para la lectura".
- ROSEMBLATH, L. (2002): *La literatura como exploración*, México: Fondo de Cultura Económica, Colección "Espacios para la lectura".

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?

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



in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ AÍDA RODRÍGUEZ

Entre todas las formas de comunicación y lenguajes que pretendemos que nuestros niños y niñas puedan desarrollar, ha ocupado un importante lugar la palabra hablada y la palabra escrita, como forma de expresar nuestros sentimientos, opiniones y pensamientos, como instrumento de vínculo, de diálogo, como vehículo para resolver conflictos.

¿Por qué la palabra?

Una cultura basada en el respeto por los derechos y en la solidaridad, una cultura de paz y no violencia, se construye favoreciendo relaciones sociales basadas en



el respeto y la valoración de sí mismo, y en el respeto y la valoración del otro.

Entonces, cuando “veo” al otro, cuando descubro que no estoy solo, comienza a tener importancia lo que dice y piensa ese otro. A través de sus palabras lo puedo conocer, me comunica lo que piensa y siente. Pero también, a través de la palabra, puedo expresar mis ideas y sentimientos, puedo comunicarme con el otro.

Decir mi palabra implica comprender el mundo. Significa pensarlo para poder decirlo.

La palabra es, de este modo, un instrumento de aprehensión del conocimiento. Adquiere un lugar privilegiado en la democratización y en la construcción colectiva de saberes, pero, sobre todo, es un formidable instrumento de comunicación.

¿Cómo la fomentamos?

A través de las siguientes propuestas:

- Prácticas cotidianas de conversar, escuchar, opinar, contar, preguntar, describir, detallar, en pequeños grupos y con cada niño en particular.
- Lectura y narración diaria de cuentos, historias, poemas, nanas, etc.

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?



- Dramatización de cuentos.
- Préstamo de libros de cuento para compartir con sus familias en casa.
- Ejercitando el intento de “poner palabras a los sentimientos”.
- Memorización de poemas, rimas, canciones, canciones de cuna.
- Creación colectiva de cuentos e historias.
- Cambiando la letra de canciones conocidas.
- Poder comunicar mensajes, recados, pedidos.
- Relacionando imágenes con textos de diarios, revistas, publicidad, envases.
- Jugando a decir lo mismo con otras palabras.

En la búsqueda permanente de nuevas formas de apropiación de la palabra hablada y escrita por parte de los niños, nos llega la propuesta del pedagogo, antropólogo y cantautor colombiano Jairo Ojeda: el uso de la *imprenta manual* como herramienta pedagógica para motivar los procesos de acercamiento a la lectura y escritura.

¿Qué es la imprenta manual?

Es una herramienta pedagógica, diseñada para imprimir textos, acomodando letras y entintándolas, al estilo de Gutenberg, recreada con materiales no tóxicos en dimensiones y formato atractivo para los niños.

Está inspirada en el modelo pedagógico de Célestin Freinet y su idea de emplear una imprenta manual como herramienta para “darle la palabra” a los niños.

Si bien Freinet formula su modelo pedagógico a comienzos del siglo pasado, gran parte de sus principios tienen una asombrosa vigencia.

Su preocupación por la experiencia social del niño, el papel preponderante que confiere a su sensibilidad, al trabajo y a la cultura de la comunidad, generan una propuesta pedagógica que involucra e interesa a la vez a la institución educativa, a la familia y al medio social.

Utilizando la imprenta se pueden articular cuatro aspectos fundamentales que permiten a los niños no sólo construir el código, sino convertirlos en entusiastas lectores y escritores.

El primero es que parten de sus propias vivencias.

El segundo es que toma en cuenta la palabra de cada niño en la construcción de sus propios textos para contar sus vivencias, permitiendo resaltar la importancia de la oralidad como sustrato fundamental del lenguaje escrito. Los textos que los niños llevan a la imprenta, son textos surgidos de sus creaciones espontáneas, surgidos de la observación, de la

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?



contemplación, del instante poético o cotidiano que se vive.

El tercero es que se fortalece el “ser comunicador”, la naturaleza social del acto de escribir, el sentido de comunicar a otros no presentes.

No se trata de copiar algo que otros tienen para decir, sino de lo que ellos tienen para decirle a sus amigos, a su familia, al mundo entero.

Uno de los aciertos de la imprenta manual es que pone a los niños en contacto frente al acto de escribir, haciendo consciente desde el primer momento la idea

de que hay algo que sale de mí, sale y se fija en un soporte para que otros lo lean.

El cuarto es que fomenta el trabajo en equipo fortaleciendo la construcción de “la otredad”, la importancia de pensar y construir el mundo “con otros”. Permite dotar de sentido al mundo del lenguaje escrito.

Ahora bien, frente a esta propuesta nuestras primeras preguntas fueron: ¿Tiene cabida en la educación infantil? ¿Es pertinente y acorde con la metodología lúdico-creativa que impregna nuestra práctica?

En principio sentimos que el espíritu de la propuesta de Freinet es el mismo que, al unirse a la corriente abierta por los grandes pedagogos de todos los tiempos, debe inspirarnos en nuestro quehacer educativo: profunda “escucha” a los niños, a sus necesidades, a sus intereses, atención a las leyes de su desarrollo, a sus pasos de investigación y creación.

¿Cuál sería en nuestra propuesta pedagógica el interés de la imprenta? ¿Qué lugar ocuparía?

La implementación del juego de letras y de la imprenta en el Jardín permite utilizar una herramienta más en el camino que pretendemos de renovación en la dinámica educativa.

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?



Permite “colocar al niño como el sujeto activo de su propio proceso educativo”.

No se trata de enseñar a leer o escribir, se trata de acercar a los niños y niñas a vivencias significativas, a codificar y decodificar sus propias experiencias, sus propios sentimientos, su apreciación de lo que los rodea.

¿Qué nos posibilita entonces?

Nos posibilita dar la palabra a los niños. Que puedan descubrir el sentido de comunicarse a través de la palabra escrita, que logren transitar junto con nosotros y con los otros, desde las experiencias más concretas hasta el lenguaje poético.

Cuando comenzamos a generar encuentros de los niños con la imprenta, descubrimos que sus posibilidades iban mucho más allá si realmente permitíamos el *tanteo experimental* que plantea Freinet.

Una última pregunta

¿Por qué utilizar una imprenta manual (¿casi de museo?) en la época de la comunicación digital y cuando se pretende universalizar el uso de las computadoras?

Por un lado permite el trabajo en equipo, sobre todo en lo que hace al armado de los textos.

Por otro, y esto es lo que consideramos más importante, comprobamos que la imprenta permite manipular esa abstracción que son las letras y las palabras; les da cuerpo, nos permite tocarlas, acomodarlas, armarlas y desarmarlas, probar hasta encontrar la forma requerida.

Cuando formamos la palabra paso a paso, seleccionando cada tipo y cada letra, armando y desarmando, se impone otro ritmo, más lento, despacio, paso a paso. El ritmo de los aprendizajes naturales. El tiempo que es necesario para pensar.

En la computadora, pasamos de la mano al teclado y de este a la pantalla de forma instantánea. Los procesos son mucho más rápidos, el ritmo es veloz, los tiempos se acortan.

Esto no significa desconocer el fantástico valor de las nuevas herramientas digitales como las computadoras. Significa simplemente ampliar las posibilidades de los niños y niñas de experimentación y comprensión de procesos.

La vigencia de la imprenta manual como instrumento va de la mano con la vigencia del pensamiento de

in-fan-cia latinoamericana

tema

¿Una imprenta manual para educación infantil?



Freinet en la medida en que su método natural, partiendo de la vida misma del niño, permite a cada uno andar a su paso, descubriendo nuevos caminos, reconociendo los aportes de todos y asumiendo tareas de acuerdo a las posibilidades individuales, para la construcción colectiva.

“Uno se convierte en forjador forjando; se aprende a hablar hablando; se aprende a escribir escribiendo. No hay otra regla válida, y el que no se conforma a ella comete un error de consecuencias incalculables.

El niño aprende a hablar en un tiempo récord porque no para jamás de hablar, y su mamá no para de escucharle y de hablarle.

El niño aprendería de la misma forma a escribir a la perfección sin ningún ejercicio sistemático y sin regla especial si se cumplieran las mismas condiciones indispensables.”

(Célestin Freinet: *Los métodos naturales*.)

En la página 41 encontrarán el relato de nuestras primeras experiencias con la imprenta manual.

■ AÍDA RODRÍGUEZ

Maestra especializada en discapacitados intelectuales

Bibliografía

FREINET, C.: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua*. Ed. Fontanella/Estela.

FREINET, C.: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la escritura*. Ed. Fontanella/Estela.

OJEDA, J.: *Nuestras lecturas, la escritura y la imprenta manual*. (Escrito correspondiente a las jornadas de capacitación que brinda el autor.)

OJEDA, J.: *El desarrollo del lenguaje escrito en los grados iniciales a través de la imprenta*. (Fundamentación de las jornadas de capacitación desarrolladas por el autor.)

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Construir la propia historia con fotos



Pedimos a las familias que nos trajeran fotografías de sus hijos, en las que los niños y niñas aparecieran en diferentes momentos y situaciones del entorno familiar.

También les pedimos que nos trajeran fotos de sus familiares más cercanos (padre, madre, hermanos, abuelos, tíos y tías, etc.), de otras personas significativas, y de los animales, objetos o mascotas que puedan tener un interés especial para los pequeños.

La idea inicial fue la de utilizar las fotografías como un soporte gráfico, junto con otras imágenes, recortes de periódicos o revistas, a fin de motivar la conversación. Pronto nos dimos cuenta de que, si las fotos estaban a la vista, con frecuencia las pedían o las tomaban, les gustaba hacerlo, pasaban mucho rato mirándolas y a veces se las enseñaban a los demás. También que mientras las miraban iban expresando sentimientos y emociones. Así, observando sus caras, vimos cómo se mostraban alegres y contentos ante algunas fotos, mientras que con otras adoptaban un aspecto serio y a veces hasta se echaban a llorar si lo que estaban viendo les provocaba tristeza o añoranza.

Era evidente que las fotografías que habían traído de sus casas no eran unas imágenes como las demás que utilizábamos, y que había que tratarlas de un modo

especial. Por lo tanto, decidimos que en vez de guardar juntas las fotos de todos, agruparíamos las de cada uno en un álbum. Desde entonces utilizamos álbumes como los que regalan en las tiendas con el revelado de los carretes, de un tamaño fácil de manipular, de manera que las fotos queden protegidas, a fin de que puedan miraras siempre que quieran, sin que se corra el peligro de estropearlas.

Los álbumes de fotos nos sirven como elemento motivador para trabajar diferentes contenidos curriculares como, por ejemplo:

- La identificación de ellos mismos y de las personas de su marco familiar y social habitual (padres, abuelos, hermanos, primos, amigos, educadores, etc.) en diferentes momentos y situaciones.
- La identificación de objetos, estancias de la casa, situaciones cotidianas (comer, dormir el baño) y otras situaciones (una excursión al bosque, un baño en la playa o las visitas a sus abuelos del pueblo).
- Elementos tradicionales y figuras del folclore, a partir de diversos acontecimientos contemplados en las fotografías (el bautizo, la fiesta mayor, etc.).
- El reconocimiento del propio álbum.
- La utilización progresiva de los elementos del lenguaje verbal (nombres, verbos, adjetivos, etc.).

in-fan-cia latinoamericana

tema

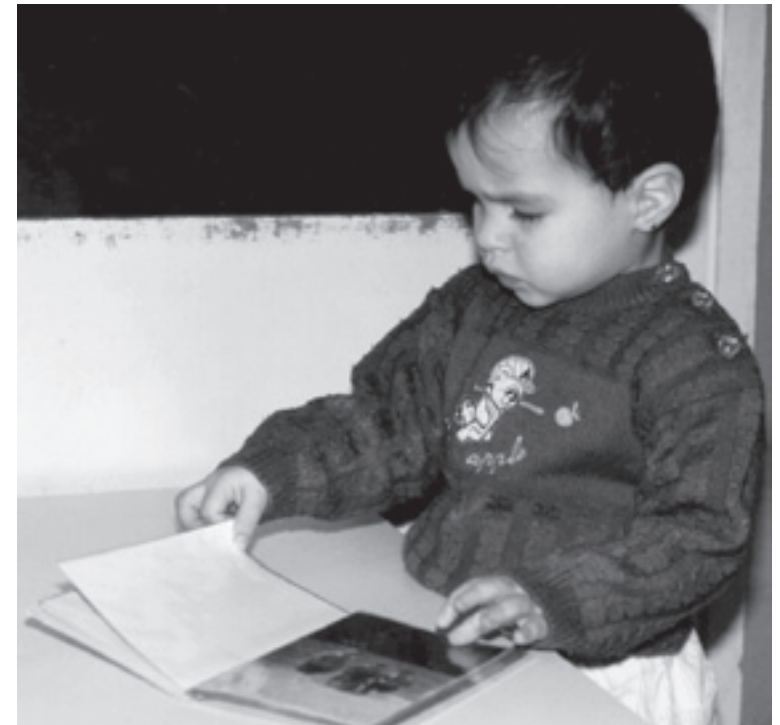
Construir la propia historia con fotos



- La evocación oral de experiencias vividas anteriormente.
- La expresión y manifestación, como ya hemos comentado, de emociones y sentimientos, y, en algunos casos, la superación de la tristeza que evocan unas determinadas fotos, mostrando alegría al volverlas a ver.
- La interacción con los otros compañeros mediante el interés por ver las fotos.
- El respeto y el cuidado hacia las propias fotos y las de los compañeros.

Los niños y niñas pueden mirar los álbumes libremente o bien les proponemos mirarlos todos juntos. En cualquier caso, nuestra intención tiene como objetivo crear una situación comunicativa que les ayude a tener presentes situaciones y experiencias vividas anteriormente, y a ir más allá del aquí y ahora, que les haga darse cuenta de los elementos estables (la madre, el padre, los abuelos, la casa, etc.) y de los cambiantes en su vida (el propio crecimiento, las características personales).

Al principio, se llevaban los álbumes a casa al finalizar el curso. Pero posteriormente decidimos, de acuerdo con los educadores del grupo donde continuarían, pasarles los álbumes, para así proseguir con la experiencia, de modo que los álbumes de cada uno



in-fan-cia *latinoamericana*

tema

Construir la propia historia con fotos



de los niños se pudieran ampliar y actualizar con las nuevas fotos que trajeran los padres.

El hecho de comprobar que las fotos constituían un elemento motivador muy importante para los pequeños, junto con la voluntad, por parte del equipo, de transmitir a las familias todo aquello que los niños hacen en la escuela, nos llevó a pensar, a comienzos de curso, en la posibilidad de realizar un nuevo álbum para las familias con las imágenes de los pequeños en la escuela. En principio, empezamos a ponerlo en práctica con el grupo de 2 y 3 años, los mayores, ya que para ellos era el último año en nuestra escuela.

Nuestra intención es plasmar fotográficamente todo aquello que hacen en la escuela, no sólo como grupo, sino también individualmente. La idea es realizar un seguimiento, evidentemente, no exhaustivo, de cada uno, en donde se reflejen sus intereses y preferencias a lo largo del curso en lo referente a los juegos, objetos, actividades o a sus relaciones con los compañeros, y también situaciones especiales, como la celebración de cumpleaños, las fiestas o las salidas. Por un lado, nuestro objetivo es que los niños puedan recordar y evocar las diferentes actividades que llevan a cabo en la escuela, junto con las sensaciones y emociones que dichas actividades implican, para que,

progresivamente y con perspectiva, puedan percatarse de todos los progresos que van realizando. Por otro lado, pretendemos que constituya una herramienta de comunicación con las familias, ya que así éstas tienen la oportunidad de ver diferentes situaciones de la vida de sus hijos en la escuela. Al igual que los niños, los padres también pueden percibir, desde la perspectiva de todo el curso, los progresos y aprendizajes de sus hijos.

En consecuencia, con esta finalidad, fotografiamos las actividades que llevamos a cabo a lo largo del primer trimestre del curso. Tuvimos que emplear varios carretes y esforzarnos por intentar plasmar, con las limitaciones impuestas por nuestra habilidad como fotógrafos, lo más significativo de cada uno: el interés de Gisela por el columpio del patio; el de Laura por escuchar música y bailar; los ratos que Silvia dedicaba a sus bebés; los intentos de Jesús para jugar con Libertad; lo mucho que disfrutaba Joel jugando con harina; los ratos que pasaba Javier mirando su álbum, a pesar de que a veces se ponía un poco triste al ver a su papá en las fotos, etcétera. Para la reunión con las familias, fijada para el mes de diciembre, preparamos un mural con todas las fotos, a fin de que todos pudieran hacerse una idea general de la dinámica de la clase, y les explicamos nuestra intención de hacer un

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Construir la propia historia con fotos



álbum personalizado de la vida de cada niño y niña en la escuela, álbum que les haríamos llegar, con las fotos correspondientes, al final de cada trimestre.

Todas las familias acogieron muy bien nuestra propuesta y les gustó ver las fotos de sus hijos, acompañadas de un breve texto que resumía los aspectos más significativos de su estancia en la escuela a lo largo del trimestre.

Hay que destacar que las familias han colaborado en todo momento y que han aportado las fotos que les hemos pedido, aunque, por razones diversas, sin menospreciar el derecho a la intimidad, a algunas les cueste más que a otras. Y es que, a partir de las fotos, se puede inferir un poco el talante de la familia; de hecho, la familia lleva a cabo una selección, eligiendo aquellas fotos que más les gustan o las que desean enseñar; hay familias que nos envían muchas, mientras que hay otras que nos traen muy pocas. En este sentido, nos ha sorprendido el que, a raíz de entregarles los álbumes con las fotografías de sus hijos en la escuela, algunas familias en seguida nos han traído fotos nuevas que tenían en casa.

Como educadoras, los álbumes que nos envían las familias nos aportan información de cada pequeño y

in-fan-cia latinoamericana

tema

Construir la propia historia con fotos



de su contexto familiar, que, junto con las entrevistas iniciales y las observaciones posteriores, nos ayudan a entender mejor a los niños y niñas que tenemos.

Por otro lado, los álbumes que hacemos en la escuela nos obligan a afinar nuestras observaciones con los pequeños y a intentar reflejar sus rasgos más representativos.

Al mismo tiempo, nos hacen tomar consciencia de nuestra subjetividad respecto al grupo y a cada uno en particular: al revelar alguno de los carretes nos dimos cuenta de que había algunos que salían muy a menudo en las fotos, mientras que otros casi no aparecían. Evidentemente, ello ha constituido un

motivo de reflexión que nos ha ayudado a modificar o replantear nuestra interacción con ellos.

Como puede verse, la utilización de fotos como soporte en nuestra tarea educativa con los niños y niñas ha ido variando a lo largo del tiempo; por tanto, la experiencia siempre está abierta a nuevas propuestas o iniciativas de las personas implicadas.

En cualquier caso, construir la propia historia con fotos es un recurso que pretende ayudar a los niños y niñas a forjar su propia historia personal, al tiempo que recuerdan y tienen presentes hechos, situaciones y emociones que han vivido anteriormente en dos de los contextos más significativos para ellos: la familia y la escuela.

■ CARME CISNEROS, ÀNGELS ZAMORA

Maestras de escuela 0-3
del Ayuntamiento de Barcelona

Bibliografía

JUBETE, M. y FERNÁNDEZ, C.: «Su pequeña historia», *Infancia*, núm. 6, pp. 16-18.

MARIANO, F. J. y CABELLO, M. A.: «La fotografía y la educación sentimental», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 237, pp. 47-50.

RODRÍGUEZ, S.: «El curso en un álbum de fotos», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 262, pp. 17-21.

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

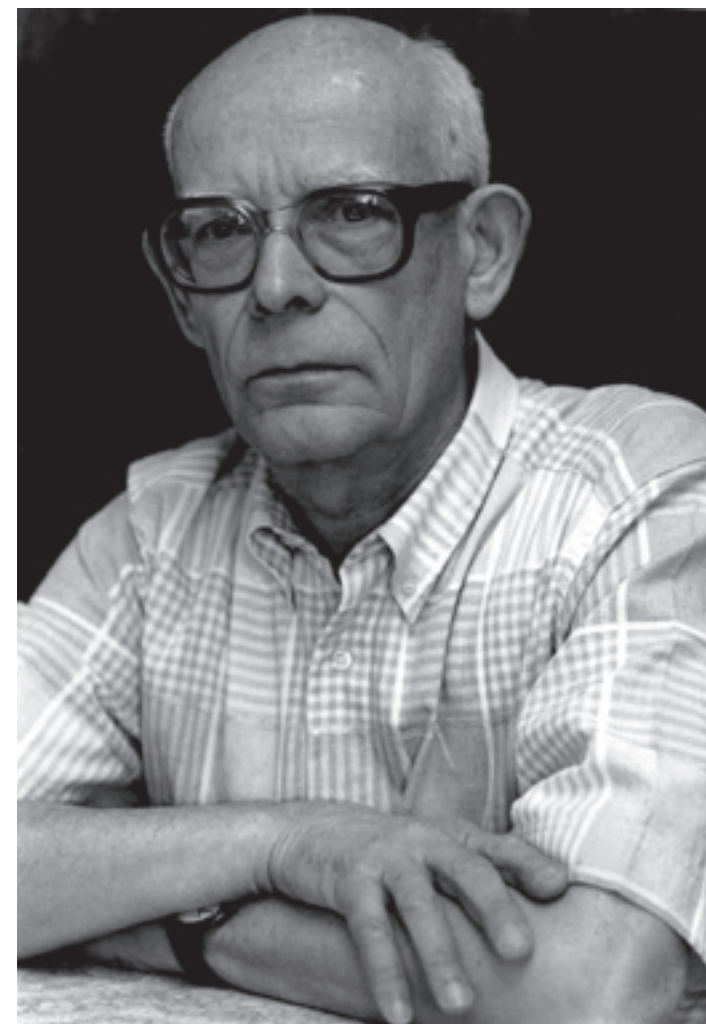
Miguel Soler



■ SARA MINSTER

De la realidad cargada de problemas al ideal cargado de esperanzas”

Una larga trayectoria de vida personal y profesional nos permite considerar al Maestro Miguel Soler muy nuestro. Nació en 1922 en Corbera de Llobregat, provincia de Barcelona, y a los cuatro años emigró con su familia a Montevideo. En 1939 se graduó de maestro y tras obtener la ciudadanía legal uruguaya comienza su larga y prolífera carrera profesional en distintos departamentos del país. Fue becado por UNESCO para especializarse en Educación Fundamental en México. A su regreso presentó al Consejo de Enseñanza Primaria el proyecto de creación del Primer Núcleo Escolar Experimental, que se llevó a cabo entre 1954 y 1961 en la zona de La Mina del Departamento de Cerro Largo, en la frontera con Brasil. Durante toda su etapa profesional en nuestro país (1943-1961) integró las organizaciones sindicales y fue cofundador de la Federación Uruguaya del Magisterio. Durante más de veinte años desempeñó altos cargos en UNESCO como director, asesor y consultor en diversos países de América y Europa. En 1982 vuelve a su Cataluña natal siempre integrando Grupos de Educación y Comisiones vinculadas a UNESCO. Escribe allí muchas de sus obras y participa de actividades solidarias principalmente hacia América Latina. En el 2005 vuelve a Montevideo



in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



y permanece hasta abril de 2007 para desempeñarse como asesor honorario de la presidencia del CODICEN y trabajar, a su vez, en la Comisión Organizadora del Debate Educativo. Desde 2009 reside en Montevideo, Uruguay, su patria adoptiva como él mismo la calificara. Aprovechando esta circunstancia, *Infancia* entrevista al Maestro una vez más, ofreciéndole sus páginas como en varias oportunidades lo había hecho la edición catalana, hoy desde su nueva versión latinoamericana.

Estimado Maestro, quiero decirle que, previo a la preparación de este reportaje, leímos Lecciones de un maestro, primero en la Colección Clásicos de la educación uruguaya editado en el 2009 por ANEP-CODICEN (Administración Nacional de Educación Pública-Consejo Directivo Central). Releer estas obras suyas, escritos leídos hace tiempo y conferencias escuchadas algunas en su oportunidad, fue emocionante: un placer y una gran preocupación al mismo tiempo debido a la vigencia de sus análisis para esta realidad aún cargada de muchos problemas y un ideal que necesita reactivar sus esperanzas parafraseando sus propias palabras que inician el libro (“De la realidad cargada de problemas al ideal poblado de esperanzas”). ¿Lo comparte?

En grandes líneas sigo sosteniendo la validez de esas palabras, que no son antinómicas sino

complementarias. La frase refiere a un deseable proceso. Todo lo humano está cargado de problemas pero la vida resultaría insoportable si no fuera, también, portadora de esperanzas. La condición problemática es inherente a la educación. Sin querer hacer una enumeración, basta con recordar que la educación está impregnada por la idea de cambio, a su interior y a su exterior, y que cada uno de los cambios que propicia genera un debate, a veces un conflicto. Y es bueno que sea así, siempre que el debate sea compartido y que el conflicto desemboque en una solución creadora, modificadora de la realidad. Y, por otra parte, *el ideal poblado de esperanzas* es indispensable a cada uno de los agentes educativos, desde el más pequeño de los alumnos hasta el más importante de los jefes. La proyección al futuro es propia de la acción educativa y la gran fuerza orientadora ha de ser el ideal de construir un mundo mejor.

¿Cuáles considera los principales problemas que en materia de educación carga hoy la realidad latinoamericana?

A esta altura de mi vida me siento tentado de decir que los problemas más importantes que hoy afectan a la educación no le son propios sino que forman parte del contexto general latinoamericano, con componentes políticos, sociales, económicos, culturales.

in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



Los educadores veteranos hemos aprendido que no es el sector educación el más poderoso factor de cambio. Cada vez más otros medios de que dispone nuestra civilización (el poder político, los poderes fácticos, los medios de comunicación, las formas masivas de expresión cultural, la actividad militar, entre otros) inciden tanto o más que la educación en la construcción de las personas. Es decir, veo un primer problema en el relacionamiento entre la sociedad global y la labor educativa. Cuando la sociedad está basada en principios de equidad, justicia, democracia, libertad, los educadores trabajamos más y mejor, contribuyendo a que el proyecto educativo y el proyecto social se fortalezcan mutuamente y a que las personas encuentren en la educación conocimientos y valores coherentes con las características de la comunidad. Por el contrario, las etapas de dictadura, represión, desorden, pobreza generalizada, incertidumbre ante el futuro resultan nefastas para los docentes y para los sistemas educativos. Los docentes, en la soledad de su aula, apelan a desarrollar, en defensa del alumno y de sí mismos, una especie de *pedagogía de la resistencia*. Cuesta mucho edificar los sistemas de educación pública, pero en muy poco tiempo son destruidos por toda tiranía, como ocurrió en Uruguay no hace tanto tiempo. Justo es reconocer, y lo hago

con satisfacción, que en los últimos años en varios países latinoamericanos las opciones partidarias de la ciudadanía se han inclinado por orientaciones políticas favorables a la construcción de sociedades más libres y justas.

Internamente, los sistemas educativos confrontan problemas igualmente importantes. Algunos provienen del crecimiento de la demanda de educación. La progresiva extensión de la educación como derecho constituye un importante triunfo, pero requiere el sostenido crecimiento de los medios puestos a su disposición. En muchos países la lucha por el presupuesto es un combate constante. Otro aspecto habitualmente problemático es el de la condición docente en todos sus aspectos, de la cual depende en primera instancia la calidad de los procesos educativos. Naturalmente, el listado de problemas no queda agotado con los que he mencionado.

¿En qué indicadores de la misma realidad cree que podemos depositar hoy las mayores esperanzas?

Creo que ciertos indicadores contextuales positivos que se dan en algunos países (régimenes políticos más democráticos, sociedades más comunicadas y participativas, mayor justicia social, medidas

in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



redistributivas de la riqueza, progresos en los servicios sanitarios, lucha organizada a nivel popular en favor de la paz y el respeto a los derechos humanos, fomento de la igualdad de género, etc.) contribuyen a renovar la función educativa. Los docentes debemos sentirnos vanguardia de todo movimiento que apunte a hacer de América Latina un área más civilizada, justa y solidaria.

Creo que las tendencias al agrupamiento de naciones vecinas o afines y a cimentar procesos de integración regional son indicadores coadyuvantes al sostenimiento del trabajo educativo. La afirmación de la solidaridad entre países soberanos va llevando a una reducción de la gravitación de agencias internacionales de diversa naturaleza en el quehacer educativo, agencias que en algunos casos han sido juzgadas negativamente por los educadores. Mis mayores esperanzas las sitúo hoy en las nuevas generaciones de educadores jóvenes que no se resignan a ser perpetuadores de regímenes educativos obsoletos ni a servir de agentes multiplicadores de la injusticia.

El documento *Reflexiones generales sobre la educación y sus tensiones*, que surge de su conferencia en el año 2002 en la Asociación de Maestros Rosa Sensat en Barcelona, nos sugiere las siguientes preguntas referidas a la educación

inicial que nos ocupa: ¿Qué relevancia adquiere para usted en esta etapa la participación de los distintos agentes sociales en la toma de decisiones?

La etapa de la educación inicial no escapa a ciertos principios aplicables a todos los niveles de un sistema de educación. El de participación, que usted menciona, es fundamental. Según los países, la necesidad de participación de todos los sectores involucrados en la educación adopta modalidades diferentes. En Uruguay, el artículo 9º de la Ley de Educación N° 18.437, hoy vigente, reconoce este principio y dice: "...el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas". Esta disposición es válida para todo tipo de educandos. En todos los países, la educación inicial se distingue por ser el laboratorio de variadas expresiones de la creatividad educativa. Me parece apasionante que se trabaje en la configuración de una didáctica de la educación inicial que favorezca la convivencia crítica, la responsabilidad y la autonomía de los educandos.

¿Cuáles cree que son las principales condiciones que deben darse para que el diálogo *componente natural de todo proceso educativo*, como usted

in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



reafirma, fluya dentro de la comunidad educativa de un centro?

Todo centro educativo, cualquiera sea su nivel, ha de reemplazar la tradición autoritaria y verticalista por la participación y la responsabilidad individual y colectiva. No se trata de abolir la autoridad docente, sino de reconocer que todos somos personas en proceso de formación, con derechos y deberes. La incidencia del diálogo en los procesos y en los centros educativos supone que rige la libertad de expresión, la libertad de pensamiento, la libertad de cátedra, el derecho de cada uno de los sujetos y agentes educativos de ser, ser él mismo, como resultado de procesos de interacción socializadora. Una vez más, el educador resulta esencial para garantizar la calidad del diálogo, siempre adaptado a las condiciones del aula y del medio. Al diálogo interno en todo centro hay que sumar el externo, con las autoridades, con los padres de familia, con la comunidad. En este aspecto, al que refiere la actual Ley bajo el título de “Consejos de Participación”, el perfil de los directores de centro resulta fundamental.

Usted nos dice que *la gran maestra es la realidad* y nos advierte sobre *la tendencia que se viene imponiendo hacia un alejamiento de la misma*.

¿Cuáles considera que son los factores y los medios determinantes de esta tendencia?

Todo depende de qué entendemos por educación. Si sostenemos que ha de constituir una respuesta a las necesidades de desarrollo personal de todo educando y a su preparación para formar parte activa y responsable de la comunidad (entendiendo por tal no sólo la comunidad local sino también la nacional y la planetaria), podemos considerar que la realidad contextual en que vive el alumno ha de ser considerada un factor –entre otros– determinante de los principios, objetivos, contenidos y métodos, es decir del currículo. Si, por el contrario, sostenemos que la educación ha de responder a las exigencias de las corrientes que ejercen el poder educacional, sean éstas políticas, religiosas, económicas, entonces la labor educativa tenderá a desentenderse de la realidad para orientarse según ideales (a veces intereses o ideologías más que ideales) que pretenden generalizar un dogma de validez indiscutida. Me inclino por aplicar el primer enfoque que no supone la subordinación al dogmatismo universalista ni tampoco la renuncia a lograr que la educación sea un factor de transformación de la realidad. Digo sí a una pedagogía atenta a la realidad, para conocerla y transformarla; digo no a toda pedagogía que opera a puertas cerradas, en un

in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



mundo irreal para uso escolar. ¿Qué puede ocurrirle al alumno cada vez que reingresa a su mundo propio verdadero si la educación no le ha dado herramientas para entenderlo, quererlo, mejorarlo?

¿En este nivel qué gravitación educativa asigna a los temas ocasionales y transversales?

En el nivel inicial y en todos los niveles los temas *ocasionales* son de tratamiento obligado si el centro educativo es un órgano vivo, abierto al acontecer de dentro y fuera del aula y a los intereses del alumnado. En educación inicial, la jornada no puede ser planificada conforme a patrones rígidos establecidos en el programa escolar. Éste ha de tener la suficiente flexibilidad para que los objetivos se cumplan a lo largo del curso aprovechando las circunstancias que pueden favorecer la participación interesada de los educandos. Y en cuanto a los temas *transversales*, el artículo 40 de la Ley vigente señala áreas del conocimiento que admiten un tratamiento interdisciplinario, favorable a la formación de una personalidad integrada, superador de la abusiva fragmentación del conocimiento. Varias de estas *líneas transversales*, como las llama la Ley, son perfectamente válidas para la educación inicial.

¿Qué tendencia observa en este sentido en los distintos currículos de educación inicial?

El *Programa de Educación Inicial y Primaria* aprobado en 2008 en Uruguay recomienda para la educación inicial “una construcción metodológica que integre los contenidos...” (página 14), lo que me parece perfecto. No obstante, cuando en el mismo programa examinamos el enunciado de los programas por asignaturas para el alumnado de tres años de edad, por ejemplo, (página 266), la propuesta integradora está ausente y no hay propuestas para la atención de la transversalidad y de los temas ocasionales. Para los alumnos del nivel inicial me parece preferible no sugerir la organización del currículo por asignaturas sino por actividades, proyectos que requieran abordajes globalizadores, temas motivadores de un relacionamiento estrecho entre áreas de aprendizaje y entre la experiencia que el niño trae de fuera de la escuela y las prácticas que realiza en ésta para interpretar correctamente la realidad.

Permítanos citar estas palabras suyas: “Es fácil evaluar la comprensión y la retención de determinados conocimientos; es mucho más difícil evaluar el nivel de construcción de valores, el desarrollo afectivo, las vivencias estéticas, las luchas interiores que conducen a edificar una personalidad”... ¿Qué sería lo más importante a evaluar en este nivel?

in-fan-cia entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



La actual Ley de Educación dice en su artículo 24: “La educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural”. Opino que la evaluación educativa tiene que poder apreciar el grado en que han sido satisfechas estas finalidades fijadas por la Ley.

¿Cómo definiría el concepto de calidad para la educación inicial?

El concepto de calidad aplicado al sector educativo es polisémico y los factores que inciden para evaluarla son múltiples e interrelacionados. Habría que huir, por lo menos tratándose de la educación inicial, de toda reducción cuantitativa del concepto de calidad y de toda medición comparativa con los resultados obtenidos en otros países. Como para toda la trayectoria educativa, la calidad de los procesos formadores y de los resultados obtenidos ha de apreciarse en función de los fines y objetivos previamente convenidos, de las condiciones reales en que operan los procesos educativos, de los medios puestos a su disposición y de la propia evolución personal del educando. Estandarizar procesos

y resultados y etiquetar niveles de calidad, categorizando a los alumnos y muchas veces descalificándolos, es una práctica muy frecuente en estos tiempos. Yo la considero nefasta, mucho más para la educación inicial.

Es frecuente decir que la educación en la primera infancia debe ser entendida como una etapa en sí misma no orientada a la preparación para la futura escolarización. ¿En qué sentido cree que las metodologías y estrategias educativas propias de este ciclo inciden en los aprendizajes posteriores?

Contesto con la transcripción de un fragmento del Informe Final de la Comisión Organizadora del Debate Educativo (CODE) que, como ustedes saben, tuvo lugar en Uruguay en 2006. Dice así: “La educación en la primera infancia (...) posee características propias en cuanto a sus propósitos, contenidos y estrategias metodológicas, las cuales se enmarcan dentro del concepto de educación integral. Es el comienzo de un proceso permanente, que se construye en interacción con el medio en el cual el niño es protagonista activo del aprendizaje e implica co-responsabilidad entre la familia y la institución educativa. Investigaciones realizadas por parte de organismos especializados, (...) destacan la importancia de que la educación en este tramo no tenga como objetivo el aprestamiento para la vida escolar sino objetivos propios, asociados a la temprana

in-fan-cia

entrevista

Miguel Soler

latinoamericana



socialización de los niños y a su pleno desarrollo personal. Para el desarrollo de la capacidad cognitiva, se considera fundamental que los niños reciban estímulos tempranos. Conviene que sus experiencias tengan lugar no solamente en un ámbito familiar cálido y seguro, sino también en un medio en que las actividades tengan una orientación fundamentalmente educativa” (página 18). Estoy de acuerdo con estos conceptos.

Para finalizar, previo agradecimiento a su tiempo y a su tradicional disposición para compartir generosamente sus opiniones: ¿Cómo ve esta iniciativa de editar la versión latinoamericana de la Revista In-fan-cia?

Me parece un proyecto necesario, oportuno, perfectamente factible. Con esta y otras revistas, la Asociación de Maestros Rosa Sensat de Barcelona ha venido realizando, durante décadas, tanto en lengua castellana como catalana, un intenso trabajo de reflexión y difusión del pensamiento pedagógico. Ahora bien, América Latina es hoy un hervidero de propuestas teóricas y prácticas que merecen su propio espacio. Aplaudo que cada país haga suya en su momento la responsabilidad de editar un número de *Infancia* y que todos los países, incluido el Estado español y mi Cataluña natal, puedan beneficiarse del aporte de los

colegas latinoamericanos. El intercambio de ideas y de experiencias contribuye a la formación permanente de todos nosotros. Les deseo el mayor de los éxitos.

¿Cuál es su mensaje hoy a los educadores latinoamericanos de este nivel?

Mi experiencia me ha convencido de que los sistemas educativos formales y tradicionales (primaria, secundaria, superior), masivos y poco abiertos a las innovaciones, se benefician grandemente de los aportes de áreas más recientes, de menor peso cuantitativo y menos rígidas pero no menos importantes en un contexto de “educación para todos a lo largo de toda la vida”. Tal es el caso de la educación inicial, la especial, la de adultos, la no formal y otras. Quisiera, pues, recomendar a las educadoras y educadores del nivel inicial que no transfieran a su espacio y a su tiempo pedagógicos las pautas del sistema escolar tradicional, antes bien, asuman su papel de educadores diferentes, más creadores, más innovadores, más independientes que aquellos que tienen que regirse por normas más estructuradas. La educación inicial es relativamente nueva en América Latina, un área en gran parte en construcción. Que sea en la alegría de preservar su creatividad, su originalidad, su libertad, es mi deseo. Todos saldremos ganando.

■ **SARA MINSTER**
Maestra

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Expresión y creatividad



La educación aspira hoy a generar espacios educativos ricos y seguros, y brindar las mejores condiciones de crecimiento y desarrollo para la primera infancia, ya desde el nacimiento, a fin de establecer los cimientos sólidos para cada persona, lo que incluye también promover todas sus potencialidades y capacidades expresivas y creativas.

Julio Brum

Canciones para la infancia



Campaña de apoyo al crecimiento y desarrollo

Bienvenido Bebé



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Canciones para la infancia



■ JULIO BRUM

www.butia.com.uy: Un fruto de la diversidad para disfrutar y escuchar

Butiá es un portal de canciones infantiles seleccionadas con criterios de calidad artística y educativa, que tiene información sobre artistas que se dedican a producir para la infancia y contiene, a su vez, una tienda electrónica que nos va a permitir el acceso a toda la producción musical infantil de valor educativo que hay en el Uruguay y en América Latina.

Además de incluir a los más importantes artistas uruguayos, se puede escuchar allí a importantísimos artistas latinoamericanos, integrantes del Movimiento de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña (MOCILYC). Principalmente de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba y México. El portal pone estas canciones a disposición de padres y docentes a un costo muy razonable.

Sonidos, Música y Educación en la Primera Infancia

Cada uno de nosotros somos también TODO lo que hemos escuchado, aun desde antes nacer. Esto es un hecho, con dimensiones individuales y colectivas. Así vamos por el mundo con nuestra huella de identidad

sonora, tan clara y definible como nuestras propias huellas dactilares.

Huella que marcará en forma indeleble nuestra identidad personal y cultural, nuestro acontecer estético y nuestros gustos y opciones.

Los sonidos que nos acunan en la etapa uterina y en los primeros años de vida moldean nuestra afectividad y nuestras capacidades futuras, tanto como los alimentos que comamos o no, determinan nuestro desarrollo corporal y mental.

Debemos pensar que los sonidos que experimentemos o no en los primeros años de vida, van a desarrollar nuestras bases sensibles, expresivas y racionales en su nivel más básico y profundo, bases que serán un componente fundamental para el devenir de nuestras relaciones con el mundo y las decisiones que iremos tomando respecto de él.

Vale decir: ¡SOMOS LO QUE ESCUCHAMOS!

Es interesante observar que cuando logramos conectarnos con esa “huella sonora” lo hacemos refiriéndonos a ese paisaje sonoro desde la afectividad más profunda hablando de timbres de voces, la voz de la madre o del abuelo, aquel sonido del portón

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Canciones para la infancia



del fondo, el ladrido del primer perro, el sonido de las botellas de vidrio, el pregón del heladero, una canción en la radio o quizás el ¿timbre del microondas? en el futuro cercano.

O sea, nadie habla sobre esa confortable huella sonora desde los elementos de lenguaje musical: melodías, ritmos, armonías, etc., es decir, no se expresa desde la óptica de los conceptos que nos preocupan cuando pensamos en “educar musicalmente” a los pequeños infantes, sino que se valoran especialmente aquellas cualidades del sonido que en tanto energía producen y transmiten afectos y vibración corporal. A nadie le importa si su abuela o su padre “afinaban” al cantarle una canción de cuna, pero sí les importa que simplemente les cantaran (inada más y nada menos!) y llevan grabado profundamente en su sensibilidad cómo era el timbre único e intransferible de aquella voz que lo envolvía de cariño a través del sonido. De allí que asimilar el interesante concepto forjado por el educador y compositor Murray Schaffer sobre “paisaje sonoro”, ponerlo en el centro del diseño de las propuestas pedagógicas para la primera infancia ,debería ser uno de los ítems presentes en todo enfoque contemporáneo que aborde el desarrollo sonoro-musical de cualquier individuo o comunidad.

La música es el menos universal de los lenguajes, hay tantas músicas como culturas y las culturas no son “puras” y si algo define la raza humana sobre la faz de la tierra es la diversidad, la interculturalidad y el cambio permanente.

Así como en América Latina, su impresionante e inagotable cantera sonora se nutre de las vertientes indígenas, europeas y africanas, ese crisol se repite en Europa, donde por ejemplo si tomamos España escucharemos una riquísima variedad de culturas musicales, impregnada de las culturas celtas, vasca, árabe, etc.

Hablar de educación hoy es hablar sobre el desafío de formar seres humanos para que vivan en un mundo que en realidad no sabemos cómo será. Lo que sí sabemos es que para sentar bases sólidas para el desarrollo de una persona no alcanza con cubrir las necesidades llamadas básicas, también necesitamos que desarrollen sus capacidades creativas y expresivas, lo que nos lleva hoy a exigir que el arte y la música, en la educación, se consideren al mismo nivel de importancia que las matemáticas o las letras en todos los niveles educativos.

Por lo tanto, el desarrollo del lenguaje musical y sonoro desde el nacimiento debe basarse en el estímulo

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Canciones para la infancia



permanente y diverso al desarrollo de capacidades de audición (interna y externa) y en impulsar decididamente las capacidades expresivas canalizadas a través de la interpretación y la creatividad que deberán irse sembrando en forma lúdica y natural en cada acción que realicemos durante la primera infancia.



El desafío de educar para escuchar en la diversidad

¿Cómo puede gustarme algo que no tengo posibilidades de escuchar? El razonamiento es tan sencillo como dramático, especialmente para aquellos niños que nacen bajo el nivel de pobreza y que son la mayoría de los niños y niñas de América Latina .Y más dramático es si pensamos en ellos como seres que se forman en su dimensión estética --al igual que todas las sociedades contemporáneas globalizadas-- bajo el influjo de los medios de comunicación, medios que no incluyen las identidades de las comunidades a las que esos niños pertenecen.

No hay dudas de que si una persona se desarrolla en contacto con la mayor diversidad posible de músicas y estímulos estéticos de calidad, aumentará sus capacidades futuras respecto a tener más herramientas para evaluar opciones y tomar decisiones para construir con creatividad su paso por la vida. Paralelamente, si conoce y valora su comunidad tendrá mayores posibilidades de arraigo a sus valores y su familia.

Esta realidad del mundo contemporáneo globalizado nos marca tristemente que hay elementos de la cultura que sólo entrarán en contacto con la infancia si los educadores los colocan en contacto con ellos. Es decir

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Canciones para la infancia



la mayor parte de la música de calidad pensada para la infancia no está al alcance de los padres y madres, que directamente la desconocen, ya que los medios de comunicación no la difunden.

Desde el genérico de la sociedad hay una gran irresponsabilidad y una gran inconsciencia con respecto al rol que puede cumplir la música en la infancia en la formación de esa “huella sonora” que citábamos al comienzo, pero hoy los educadores son cada vez más sensibles a la importancia que pueden tener esas músicas en la conformación de la identidad cultural de las futuras generaciones.

Un individuo que se desarrolla sin tener la posibilidad de experimentar la dimensión expresiva y artística es un individuo incompleto. No hay dudas de eso. Y la canción infantil puede aportar muchísimo para que esto no suceda, desde determinadas sonoridades, determinados timbres, determinadas formas de cantar, determinados gestos melódicos, determinados ritmos, que van construyendo un contexto sensible para una persona y que serán el campo de cultivo para su desarrollo.

En resumen, si un niño escucha todo el día la música “x” va a ser un prisionero, pero si escucha la “x”, la “b”, la “j”, la “r”, etc., durante su crecimiento va a tener muchas más herramientas para construir un criterio propio.

Una herramienta posible

El portal *Butiá* (www.butia.com.uy) fue concebido para generar la posibilidad de concentrar en un sitio web a una gran cantidad de artistas y canciones infantiles de calidad visualizando su potencial educativo para padres y docentes. Además tiene incluido el canal ButiáTeVè, que irá concentrando cientos de videoclips con canciones infantiles y pretende desarrollar otro tipo de estrategias, brindando otras herramientas como partituras, juegos, materiales didácticos. Es decir aportar elementos que contribuyan a promover esas identidades que no existen para los grandes medios, pero que sí son portadoras de valores y músicas muy valiosas para las culturas locales.

La idea es generar un contexto alrededor de la canción infantil de calidad estética y educativa impulsando el desarrollo de redes alternativas que contribuyan a democratizar el acceso a estos bienes culturales, ya que consideramos que conocer, re-conocerse, investigar, experimentar y escuchar son derechos; es muy difícil que uno forme su gusto si no tiene oportunidad de cultivarse en la diversidad.

Esto implica usar la tecnología para poder acercarnos a algunas metas que hace tiempo estamos soñando,

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Canciones para la infancia



por ejemplo: tener la posibilidad de que en la escuela pública estén todas estas canciones. Se podría así democratizar el acceso de los niños a estos bienes culturales, promoviendo el derecho de crecer escuchando la mayor cantidad de músicas posibles, cosa que hoy no pasa, entre otras razones, porque el sistema educativo no tiene las herramientas necesarias.

Hoy realidades como el Plan Ceibal de la escuela pública uruguaya, abren teóricamente la posibilidad el acceso a estos bienes culturales desde la informática, ya que canciones y artistas representativos de la historia de la música infantil uruguaya y latinoamericana podrían llegar a los oídos y corazones de los niños y niñas a través de las computadoras e integrándose a los programas escolares, algo que sería histórico e inimaginable pocos años atrás.

■ **JULIO BRUM**

Músico y docente especializado en música para la infancia



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Bienvenido Bebé

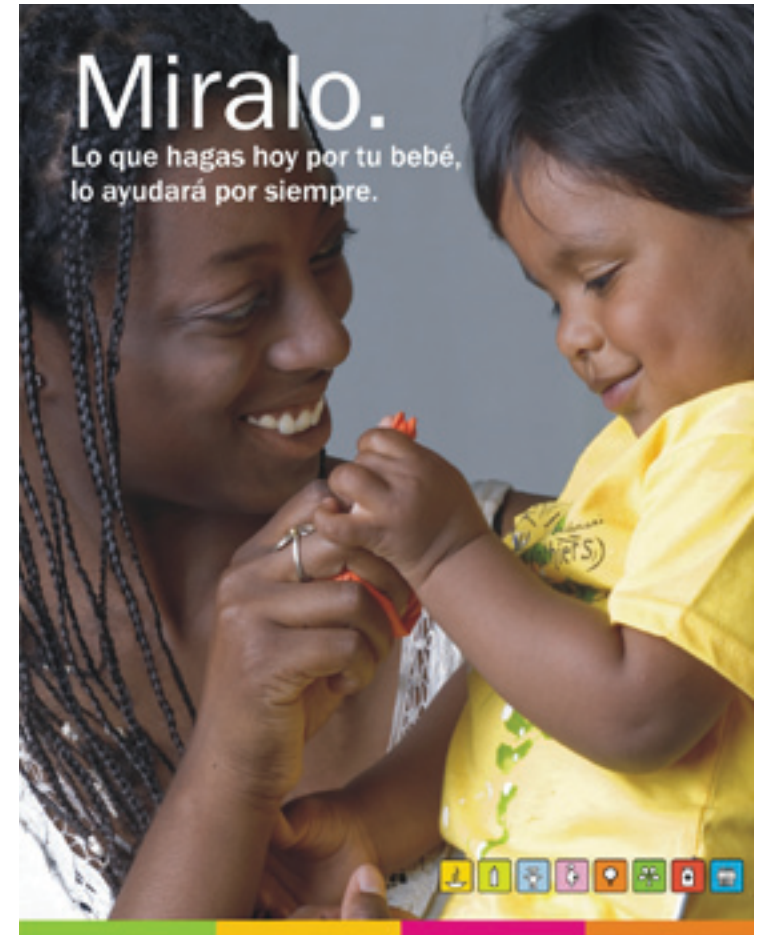


■ Bienvenido bebé es un trabajo conjunto entre la Intendencia de Montevideo, el Ministerio de Salud Pública y Unicef que tiende a promover acciones que apoyen el crecimiento y desarrollo de niñas y niños en una etapa tan especial como es la primera infancia.

Se trata de llegar a toda la población mediante diferentes materiales y estrategias que destaquen y fortalezcan prácticas medulares para el establecimiento de cimientos sólidos sobre los que los niños lograrán desarrollar sus potencialidades, enfatizando los primeros vínculos, los primeros aprendizajes y experiencias.

Integran la campaña el CD de canciones UPA MAMÁ, con textos y música de artistas uruguayos; el audiovisual Bienvenido Bebé, que desarrolla contenidos referidos a momentos claves en el crecimiento y desarrollo de los niños; un spot televisivo de 30 segundos y piezas de vía pública colocadas en los refugios de paradas de ómnibus de Montevideo, que transmiten el mensaje: Cantale, Mimalo, Miralo. Lo que hagas hoy por tu bebé le ayudará por siempre.

Toda la campaña tiene un mensaje tan vital como sencillo: quiénes mejor que familias, padres y educadores para generar ambientes seguros y brindar las mejores condiciones para su desarrollo.



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Bienvenido Bebé

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



En esta oportunidad queremos compartir algunos materiales:

- las fotos que se distribuyeron en forma de pegotines durante la campaña y que estuvieron en las paradas de ómnibus y lugares estratégicos de la ciudad
- el video “Bienvenido Bebé” que se trabajó en los centros educativos y en los servicios de salud distribuyéndolo a las familias y organizaciones educativas y de primera infancia del país y al que se puede acceder a través del link: <http://www.montevideo.gub.uy/node/16860>

Campaña de apoyo al crecimiento y desarrollo

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Interacción y aprendizaje



■ La primera infancia constituye en sí misma una etapa de la vida específica y trascendental, donde se desarrollan las capacidades cognitivas, expresivas y sociales de cada persona. Las familias y las instituciones educativas crean, potencian y generan espacios de aprendizajes, donde los niños y niñas crecen y se desarrollan en interacción. Las experiencias que se derivan de observaciones, exploraciones y vivencias son formas de adquirir conocimientos si plantean una intencionalidad y metodología pedagógica donde los niños pongan en juego todos sus sentidos, construyan significados y desarrollen diferentes funciones simbólicas.

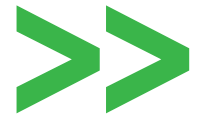
■ **Equipo del Centro de Educación Infantil Abuelo Óscar**

Trabajando con la imprenta manual



■ **Freija Ortega, Mariangel Rodríguez**

El Patuque



■ **Andrea Vargas Fadeuille**

Un espacio recreativo en Barra de Manga...



n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Trabajando con la imprenta manual

- 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

Trabajando con la imprenta manual



■ EQUIPO DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL ABUELO ÓSCAR

Acercamiento a la palabra escrita

Nuestro Centro “Abuelo Óscar” está ubicado en el barrio Las Acacias de la ciudad de Montevideo. Trabajamos con niños de entre 2 y 6 años, en grupos de edades integradas (2 y 3 años, 3 y 4 años) y un grupo de escolares (de 4, 5 y 6 años) que concurren al centro luego de la jornada escolar.

Nuestra propuesta pedagógica se nutre de referencias teóricas y prácticas diversas que convergen en una misma visión del niño como ser potencialmente rico, capaz de explorar, interrogar, expresar y ser así constructor de su proceso de aprendizaje. La misma tiende así a estructurarse desde la perspectiva de los Derechos del Niño.

Presentación de la imprenta manual

Para el primer acercamiento de los niños al material preparamos el campo pedagógico que facilitara la libre exploración y el descubrimiento.

El material se presentó en dos mesas. En una mesa la imprenta y los cajones portatipos y en la otra los rodillos, la tinta y el papel.

Formamos grupos de 8 integrando niños de 2, 3 y 4 años.

Los escolares se dividieron en 2 grupos de 8 niños de 4, 5, y 6 años cada uno.

Se trabaja en dupla (maestra-educadora) donde una interactúa con los niños y la otra observa y registra la actividad.

Registros de la presentación

Grupo 1

Valentina (2 años) se acerca al cajón portatipos señalando las letras:

–¿Qué es esto?

–Estos son nombres. No, son letras –dice Ezequiel (4 años).

–Para poner acá –señala Agustín (4 años) y lo coloca sobre la imprenta.

–Está rota acá –dice Ezequiel, y señala las i.

–Se quedan pegadas aquí. ¡Mirá! –dice Franco (4 años) mientras Agustín pega las letras en el metal que tiene la imprenta.

–Se queda pegada, no se cae. Porque es de goma– dice Ezequiel–. Yo tengo el nombre mío.

–Yo hice mi nombre –dice Valentina, que ha puesto

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Trabajando con la imprenta manual



un montón de letras sobre un componedor-. Acá:
Valentina Ramos Ayala.

-Claudia, esa es la de Kiara - dice Ludmila (3 años) a la educadora mostrando la K-. Yo la encontré.
-¡Qué bien! ¡Cómo la encontraste! ¿Te animas a buscar las de tu nombre? -dice la educadora.

Agustín (4 años) y Pilar (2 años) investigan con la imprenta. Colocan letras, luego le ponen la "tapa". Mueven el rodillo de la imprenta. Destapan y observan qué pasa.

Ezequiel se acerca a la mesa donde están los rodillos:

-¿Qué es eso?

-Se llaman rodillos -dice la maestra-. ¿Para qué es?"
-pregunta, pero sin que nadie le responda va directo a la imprenta donde se encuentran Agustín y Pilar y pasa los rodillos por encima de las letras.

-Ahí al lado ¿qué hay? -pregunta la maestra señalando la tinta.

-Una cascola -responde Ludmila.

-¿Te parece? -dice la maestra.

-Es pintura -dice Valentina.

-Es tinta -responde la maestra.

Se pone un poco de tinta en una baldosa y las niñas entintan el rodillo y prueban a hacerlo rodar sobre hojas de papel de diario.

Se acerca Pilar (2 años) con una letra de la otra mesa. Agarra el rodillo, le pasa tinta a la letra y la usa a modo de sello sobre una hoja, muchas veces.

-Eso se llama rodillo -le dice Valentina a Agustín cuando este se acerca a investigar.

Valentina se traslada a la otra mesa y pregunta:

- ¿Y esto como se llama?" -señalando la imprenta.

-Imprenta -responde la educadora.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Trabajando con la imprenta manual



–¿Cómo la usamos? –pregunta Valentina y Agustín le muestra.

Ezequiel ha puesto letras sobre el componedor. Lo da vuelta y comprueba que no se caen. Se acerca a la mesa de los rodillos, experimenta con los rodillos hasta que entinta las letras y las da vuelta como un sello e imprime sus letras en una hoja.

Agustín y Franco son los que más tiempo han estado en torno a la imprenta probando a poner muchas letras e incluso los componedores sobre la imprenta y luego tapando y destapando e intentando mover el rodillo de la imprenta.

“Todos los progresos, no solo de los niños y de los hombres, sino también de los animales, del más pequeño al mayor, se realizan por este proceso universal de tanteo experimental”

(Célestin Freinet: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua.*)

Grupo 2

Al entrar todos van derecho a las letras. Ninguno repara en la imprenta.

Manipulan las letras y Emanuel (4 años) dice: “Este es el cinco.”

Hana (3 años) toca las letras y observa que se “pegan” una con otra:

–Se pegan –dice.

–¿Por qué? –pregunta la educadora.

–Porque quieren bailar.

–Porque tienen pegamento.

–Parece como un rompecabezas.

Hana descubre los componedores y dice: “Sirve para pegar las letras. Es como un tren.”

Emanuel y Franco también ordenan letras en los componedores.

Emanuel dice: “Están pegadas” y da vuelta al componedor.

La maestra pregunta “¿por qué será que se pegan?” No hay respuesta y se les muestra que tienen un imán. Emanuel prueba a “pegarlas” en la ventana, en la puerta, en las bibliotecas. Ante cada intento se le pregunta si “pegó” o no, y qué material era: madera, vidrio, metal. Poco a poco él mismo va buscando el metal para “pegarlas”.

Mientras los otros niños siguen ensayando con las letras, Emanuel sólo está interesado en dónde “pegan” y en dónde no.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Trabajando con la imprenta manual



Kevin descubre la imprenta y comienza a investigarla. Pronto descubre que las letras se pueden “pegar” en ella y comienza a poner muchas letras en la imprenta.

Otros niños lo imitan y comienzan a decir: “Las chicas acá (parte superior) y las grandes acá (parte inferior).”

Y varios comienzan a clasificar grandes y chicas. Y las colocan sobre la imprenta.

Por último Kevin la tapa.

Ningún niño y niña de este grupo se acercó a los rodillos y la tinta ni se interesó en ellos. Fundamentalmente descubrieron las letras y clasificaron por tamaño. Y apareció mucho interés en los imanes por parte de Emanuel.

“El tanteo experimental, que en nuestras investigaciones hemos reconocido como técnica central del proceso vital, no es –volvámoslo a decir– como tendería a considerarlo una pedagogía desvitalizada, un simple juego preliminar a la inteligencia y al método y que hay que superar lo más pronto posible. Al tantear, el niño busca sin cesar, conscientemente o no, la respuesta esencial y constructiva a los problemas complejos que le plantea la vida. No tantea sólo para conocer, sino para reaccionar frente a los acontecimientos con un máximo de éxito.

El tanteo del niño es siempre interesado. Tiene por finalidad –inmediata o no– el aumento del potencial de su capacidad y el máximo de éxito en la lucha por la vida”.

(Célestin Freinet: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua.*)

Luego de este primer encuentro con la imprenta los niños interactúan con la misma una vez por semana.

Cada grupo –y dentro de los grupos cada uno– va haciendo sus descubrimientos y avances. Los registros escritos de la actividad nos permiten a las educadoras y maestras preparar el próximo campo pedagógico introduciendo elementos y desafíos o repitiendo la propuesta de acuerdo a sus intereses. Pretendemos que se familiaricen con la herramienta en primer lugar y que vayan descubriendo, por tanteo experimental, cuál es el uso de la misma.

Paralelamente, continuamos en forma diaria descubriendo la estética del lenguaje a través de sus múltiples manifestaciones: poemas, nanas, canciones, cuentos y nuestras charlas donde ponemos palabras al mundo que nos rodea, a nuestros sentimientos, a nuestras emociones...

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Trabajando con la imprenta manual



Ahora sí. ¡¡¡Tenemos algo para contar!!!

Después de un paseo al zoológico surgen toda clase de comentarios sobre los animales que vimos: ¿Siempre vivieron allí? ¿Cómo es el lugar de donde vienen? ¿Qué comen? ¿Son peligrosos? ¿Cuáles nos gustaron más y por qué? Recreamos sus voces, miramos libros, vemos fotos, leemos cuentos con algunos animales de los que vimos como protagonistas y que, ahora sí, se nos hacen reales, los vimos, estuvimos cerca, casi los sentimos respirar, se nos acercaron con curiosidad algunos y otros nos miraron de lejos como no queriendo ser molestados. En un grupo surge el interés de los niños por hacer un libro del zoológico para llevar a casa y compartir con las familias.

–¿Y qué vamos a poner? ¡Es tanto!

–Podemos elegir los animales que más nos gustaron y escribir sus nombres. Luego cada uno dibuja y cuenta en casa todo lo que más quiera de ese animal.

Así decidimos qué animales estarán en *nuestro* libro del zoológico. Eso significa discutir, escuchar a los otros, llegar a acuerdos, pensar y construir con los otros.

Y comienza el trabajo colectivo.

“Los primeros textos que, desde la escuela maternal, se transcriben partiendo de explicaciones infantiles son, naturalmente, sumamente sencillos: un sujeto, un verbo, a veces un complemento. Las palabras aisladas, en apóstrofo, las interpelaciones, las exclamaciones ocupan, o deberían ocupar, un gran espacio.”
(Célestin Freinet: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua.*)

Joel y Steven deciden poner *jaguar*. Invitan a Agustín para buscar las letras y mirando la palabra las ponen una a una en el componedor consultándose todo el tiempo sobre cuál es cada letra y comparando.

Mateo y Luana deciden poner *tortuga*. Entre los dos, en silencio buscan las letras. Las ponen primero encima de la palabra escrita previamente por la maestra en la pizarra y luego la trasladan al componedor.

Joel y Steven imprimen la palabra *jaguar* en una hoja y queda en espejo. Steven dice:

–Esto está mal. ¿Acá qué dice? –pregunta.

–Jaguar –dice la maestra.

–Entonces acá no dice jaguar porque no dice lo mismo.

–¿Están las letras? –pregunta la maestra.

Comprueban que las letras son las mismas y quedan pensando.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Trabajando con la imprenta manual



–Ya sé. Tenemos que voltearlas al revés, si no, no quedan.

Hacen varias pruebas cambiando las letras de lugar hasta que Steven dice:

–Tenemos que ver qué pasa porque la primera queda última.

–¿Y si las cambiamos de lugar? –dice Joel.

–Dale –dice Steven.

Lo hacen y cambian la primera por la última y ven que queda como en la palabra escrita en la pizarra. Luego de este descubrimiento, la educadora interviene y los ayuda a cambiar las otras letras hasta que logran organizar de nuevo la palabra para que quede impresa correctamente.

Cuando Mateo y Luana se deciden a imprimir su palabra tortuga, Steven les dice: “Voltéala al revés, si no, te queda mal la palabra.”

“El niño aprende a andar andando; aprende a hablar hablando; aprende a dibujar dibujando”

(Célestin Freinet: *Los métodos naturales. El aprendizaje de la lengua.*)

Algunas reflexiones

La interacción entre los niños fue mucho más rica que la que podría haberse logrado con una intervención

adulta dirigida a que “aprendieran a escribir los nombres de los animales”. Ellos mismos fueron preguntando y respondiéndose, dando participación a los compañeros y ayudándose, todo lo que permitió un intercambio fluido especialmente teniendo en cuenta las edades integradas.

Nuestro objetivo no es, ni debe ser, que los niños se inicien en el aprendizaje de la escritura. Pero sí lograr un acercamiento a la palabra escrita de una forma activa, creativa y divertida. Y no sólo acercamiento a la palabra escrita sino a la infinidad de procesos y aprendizajes que la manipulación de la herramienta puede despertar, si sabemos ver, oír y acompañar.

Este ha sido sólo el comienzo de una experiencia que promete enriquecerse si nosotras, maestras y educadoras, nos permitimos también el *tanteo experimental* para ir descubriendo nuevos caminos o redescubriendo viejos, que nos permitan actuar desde *la escucha* a las necesidades e intereses de nuestros niños y niñas.

■ EQUIPO DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL ABUELO ÓSCAR
Maestras: Aída Rodríguez y Graciela Coitiño.
Educadoras: Claudia Pintos, Susana López y Verónica Da Costa

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

El Patuque

- 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

El Patuque



■ FREIJA ORTEGA, MARIANGEL RODRÍGUEZ

“...la autora de todos los cambios que hubo en el ambiente es la mano del hombre. Si se edificó la civilización fue porque la mano siempre acompañó su inteligencia; entonces, no sería erróneo afirmar que la mano es el órgano de expresión de ese inmenso tesoro que le ha sido dado”

María Montessori

Una anécdota de Patuque...

Recuerdo que de niña, cuando aún vivía en casa de mi abuela, era común escuchar expresiones como: “mira esos muchachos se empatucaron todos” y al girar la mirada en busca del respectivo “Patuque” y orientada por las risas de mis primos podía contemplar el retrato más puro del consentimiento, la imagen de un par de niños sentados bajo un árbol de mango empatucados totalmente de esta dulce fruta madura hecha puré entre sus dedos. Mis tías mostraban inconformidad ante el evento con la tradicional queja: “Mamá, mira que patuque, se ensuciaron todos” a lo que mi abuela, mujer sabia de la universidad de la vida respondía: “Déjenlos que se ensucien, no ven que están disfrutando... están comiendo mango hasta por los ojos.”

La palabra *Patuque* es un venezolanismo que se puede traducir en: cosa que presenta aspecto espeso,

pastoso o pegajoso. “Empatucar” como acción pudiera asumirse como sinónimos de: embadurnar, embarrar, untar con el patuque. En cualquiera de los casos, el “Patuque” para nuestros niños y niñas es sinónimo de disfrute, juego, exploración y transformación.

Los juegos de Patuque, según el Ministerio de Educación y Deportes (MED, 2006) “...son una acción natural de la primera infancia. Apretar, amasar, expandir, vaciar.” (pág. 10).

“El Patuque” como experiencia pedagógica, ofrece a los infantes la oportunidad de explorar y descubrir con todos sus sentidos (tacto, vista, olfato, gusto, oído), las características o cualidades de las mezclas que se les ofrecen, exteriorizar aquello que internamente están sintiendo y compartir con el otro mediante la manipulación de la materia y de su acción sobre ella. Por otra parte, fomenta el desarrollo motor fino, el lenguaje y la cognición.

Experiencias como estas preceden a los juegos de agua y arena, la digito-pintura, y otras actividades como las de cocina. Se puede realizar desde la etapa de ablactación cuando las madres comienzan a incorporar nuevos alimentos semisólidos a la dieta de lactancia regular, aproximadamente a los 6 meses, lo cual coincide con la edad en que los niños y niñas

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

El Patuque



comienzan a sentarse y adquirir mayor autonomía de movimiento. Este último aspecto es importante ya que es necesario que en el desarrollo de la actividad los protagonistas principales tengan libertad para la exploración del espacio y los materiales.

El Patuque como experiencia pedagógica le permite al pequeño percibir el mundo con todo su cuerpo y propiciar su desarrollo y aprendizaje en un ambiente libre para la experimentación y el descubrimiento. Al respecto, María Montessori (1998) expresa que para que el niño se pueda desarrollar libremente tiene que ejercitar sus músculos y sus sentidos y con esto su mente, pero este desarrollo no se puede dar en un ambiente con limitaciones y obstáculos.

Bajo la orientación anterior, se desarrolló la experiencia del “Patuque” en un grupo del nivel maternal, participaron cuatro infantes de 6 meses (tres niñas y un varón) y una niña de 10 meses, acompañados por sus madres. La actividad se inició con la organización del espacio, cubriendo el piso con un material plástico y encima de éste, hojas de papel blanco de grandes dimensiones. Con la participación de las madres se seleccionó la mezcla que se ofrecería a los pequeños, en este caso consistió en un puré de auyama o calabaza.

Las madres retiraron la vestimenta de los pequeños con mucho cuidado y poco a poco los incorporaron en el espacio, permitiéndoles iniciar la exploración del ambiente para que se sintieran seguros y libres de trasladarse en el mismo. El clima templado de esa mañana permitió a los bebés sentirse cómodos.

Una vez sentados alrededor del plástico, se les ofreció una porción de la mezcla de puré de auyama y en un principio los niños y las niñas se mostraron un poco tímidos, paseaban su mirada por el grupo de adultos como extrañados y a la espera de alguna señal que les indicara si podían tocar. Las pequeñas manitas iban y venían en busca del contacto con la mezcla, una de las niñas de 6 meses realizó el primer contacto abriendo la experiencia para los otros bebés.

Los niños y las niñas no esperaron para palpar entre sus dedos aquel “Patuque” pegajoso y amarillento, recogiólo y amasándolo, conociéndolo y aprendiendo a través del contacto directo con su cuerpo.

Las madres durante la actividad, orientadas por la maestra, les hablaron de manera suave y cariñosa a sus hijos, estimulándolos a participar y recitándoles este poema:

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

El Patuque



*Auyama amarillita
como el sol
de la mañana,
dulce muy dulcita
así como tu mirada.*

Los pequeños se involucraron en la experiencia y con libertad palparon la mezcla, la esparcieron por su cuerpo y por el papel, emocionados la probaban y daban de probar a los adultos, se acercaban a sus compañeros, gateaban. La niña de 10 meses se incorporó, dejó caer la mezcla y caminó sobre ella con expresión de asombro y disfrute, al sentir que se resbalaba buscó el apoyo de su madre que había estado muy atenta a sus movimientos.

Una vez finalizada la actividad, cada una de las madres que participó bañó, vistió y dio de comer a su bebé.

¿Cómo realizar un “Patuque” paso a paso?

1. Ubicar un espacio amplio en el que cada pequeño tenga libertad de movimiento, puede ser dentro o fuera del aula.
2. Seleccionar las mezclas más adecuadas, dependiendo de la edad de los pequeños y de la dieta proporcionada regularmente por sus cuidadores. Distintos tipos de purés de frutas o verduras (ayama, papá, cambur), budines,

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

vida cotidiana con las niñas y los niños

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

compotas, gelatinas, etc. (considerando primero los semisólidos y asegurándose de que los niños y niñas no sean alérgicos a algún alimento seleccionado).

3. Extender un plástico o un papel grande donde se ubicarán los pequeños.
4. Dejar a los pequeños sólo con su pañal.
5. Sentar a los pequeños sobre el plástico y proporcionarles una porción de la mezcla seleccionada colocándola directamente sobre el plástico o en un recipiente irrompible.
6. Incorporar canciones, rimas o juegos relacionados con las características físicas de las mezclas para iniciar el conocimiento de las mismas.

■ FREIJA ORTEGA, MARIANGEL RODRÍGUEZ

Maestras

Los infantes que participaron en esta experiencia sensorial del “Patuque” forman parte del grupo de 0 a 1 años del Preescolar “Los Olivos” ubicado en la ciudad de Maracay, zona central de Venezuela.

Referencias

- MONTESORI, M. (1998). *Educar para un nuevo mundo*. Editorial Errepar. Argentina.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2006). *Orientaciones Didácticas para el Nivel Maternal*. Caracas: Ediciones M de E.



nº2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Un espacio recreativo en Barra de Manga...

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

Un espacio recreativo en Barra de Manga...

■ ANDREA VARGAS FADEUILLE

Nos gustaría compartir con ustedes una experiencia que llevamos adelante en el Jardín de Infantes N° 345 y que permitió:

- Iniciar a los niños y niñas en el uso de la *informática* en el aula (XO, Plan Ceibal*).
- Integrar a las familias a una propuesta educativa a través de una actividad que tenía como uno de sus objetivos: acondicionar y mejorar el entorno barrial y *trabajar desde la dimensión virtual*.

La propuesta se desarrolló con niños y niñas de 3, 4 y 5 años en el Jardín de Infantes N° 345, institución estatal del barrio Barra de Manga de la ciudad de Montevideo, Uruguay; una zona catalogada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria como de contexto socio-económico-cultural muy desfavorecido.

Para llevar adelante la misma, se hizo una selección de contenidos curriculares integrando diversas áreas del programa vigente.



La realización de este proyecto se lleva a cabo mediante una serie de acciones con la comunidad:

- *Una propuesta en talleres:* de intercambio de ideas, de debate, de organización, de *construcción*, de armado y *presentación* de la idea final. Y por último de realización...



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Un espacio recreativo en Barra de Manga...

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



- Recorriendo el barrio surge la idea de la necesidad de mejorar el ambiente y el entorno, dejarlo más lindo y divertido. Hace falta un espacio recreativo... una placita...
- Luego de esa instancia se propone a los pequeños y a las familias participar en un *taller de construcción* sobre: ¿cómo sería la placita que desean? En ese encuentro se los motiva a construir la maqueta para presentar el proyecto.

¡De lo virtual a lo real!...

En una ronda de intercambios se explican las propuestas:

- “Un sueño que irá tomando color...”
- “De la madera al color...”

En equipos fueron interactuando con los materiales, transformándolos, creando, imaginando, componiendo y pintándolos.

Del espacio al plano

Invitamos a los pequeños a dibujar las construcciones realizadas y proponemos utilizar la XO para realizar esta propuesta.

Se indaga qué programa se puede utilizar para dibujar, se selecciona el programa elegido y se inicia la propuesta en pequeños grupos. Con la siguiente

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Un espacio recreativo en Barra de Manga...



consigna: representar a través del dibujo lo construido en el taller con padres.

Entre todos comienzan a analizar la representación gráfica, comparando, descubriendo, explorando posibilidades...

Se realiza un encuentro virtual con las familias para que puedan ver cómo sus hijos e hijas manejan esta herramienta con mucha destreza e inteligencia, y también para conocer su utilidad y funcionamiento.

En Educación Inicial es impensable educar sin comprometer a las familias, sin hacerlas partícipes del proceso educativo de sus hijos e hijas, y más en nuestro barrio, donde el contexto social llega a ser un desafío para optimizar las propuestas pedagógicas...

En una instancia posterior, los niños y niñas del grupo fueron invitados a participar en un foro de experiencias realizadas con la XO, lo que permitió intercambiar experiencias, pero lo más importante... ¡¡¡Logramos tener nuestras propias computadoras!!!

Este proyecto y su puesta en desarrollo facilitó que llegaran las XO al Jardín... ya que hasta ese momento los niños y las niñas trabajaban con las máquinas de las maestras.

En una nueva etapa, el Plan Ceibal de Uruguay comienza este año a introducir en los jardines de infancia su innovador proyecto de una computadora por niño.

¿Por qué integrar la computadora a la propuesta de clase?

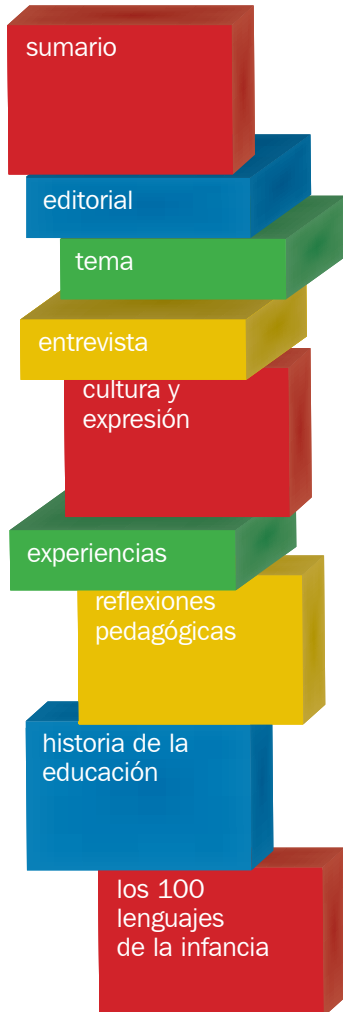
Hoy en día, vivimos en una nueva forma de sociedad denominada por algunos autores "sociedad red", mientras que otros la nombran como "sociedad de la información". Su principal característica consiste en que el elemento básico de desarrollo tecnológico ha sido la información. Esta sociedad ha vivido la implantación progresiva de las tecnologías de la información en distintos ámbitos de nuestras vidas, requiriendo de un sujeto capaz de desenvolverse en ella.

Los niños y niñas del Jardín donde trabajamos, provienen de hogares con escasos recursos económicos, culturales y tecnológicos, tienen un contacto mínimo o nulo con las nuevas tecnologías, en este caso con la computadora, por lo que es en el ámbito educativo donde pueden entrar en contacto con la misma.

Es de destacar que muchos pequeños han tenido contacto con la XO a través de los hermanos que

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Un espacio recreativo en Barra de Manga...



concurren a las escuelas públicas de la zona. Por lo tanto, la realidad del grupo en cuanto al conocimiento del uso de la XO era diversa.

Entendemos que la educación debe ofrecer a todos los niños y niñas igualdad de oportunidades a fin de evitar que se genere una brecha, una “divisoria digital” –según Manuel Castells– entre aquellos que saben utilizar las tecnologías y aquellos que no lo saben.

Ahora bien, ¿cómo puede realizarse dicha incorporación para que tenga real valor pedagógico? El docente deberá proponer con la tecnología nuevas posibilidades educativas no desarrolladas con los medios anteriores. No se trata de hacer lo mismo

pero de otra manera, sino de articular la práctica pedagógica con la tecnología a fin de generar nuevos entornos que ofrezcan actividades innovadoras y creativas, potenciando así la calidad de los aprendizajes. *El Jardín puede promover entonces el uso de las nuevas tecnologías como fuente de acceso a la información y como instrumento cognitivo para realizar actividades colaborativas e interdisciplinarias, permitiendo a los pequeños interactuar con distintos códigos y distintos formatos, en el marco de la participación activa.*

Reflexión

Frente a la realidad de comienzo, se decidió encaminar un curso de acción que les permitió a los niños y niñas acercarse a uno de los medios tecnológicos de mayor difusión en el momento. Y les brindó la oportunidad de utilizar la computadora como una *herramienta de comunicación, información e integración* para potenciar sus aprendizajes.

Es decir, se integró la computadora a las propuestas de clase, *¿cómo?...*

- *Actividades de investigación sobre diferentes temas.*
- *Utilización de Internet y de enciclopedias en CD.*

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Un espacio recreativo en Barra de Manga...



- *Actividades de extensión de las propuestas áulicas.*
- *Actividades de proyección de las diferentes propuestas lúdicas.*

Para potenciar el trabajo con las familias, se desarrolló un blog. A través de éste, los padres pueden conocer las actividades que se llevan a cabo en el Jardín, incluyéndose en las mismas el uso que se le está dando a la computadora tanto en cada clase como en los talleres inter-nivelares.

A fin de que los padres supieran cómo acceder al blog, se realizó una charla informativa donde las familias pudieron conocer qué es un blog, qué partes e informaciones presenta, ingresar al mismo y aprender a hacer comentarios. De esta forma, padres, madres, tíos y abuelos comenzaron a aproximarse desde otra perspectiva al trabajo de sus hijos y ellos mismos empezaron a utilizar la tecnología (desde el hogar si poseían computadora o desde un cibercafé), usando el espacio dedicado para comentarios como un nuevo medio para estrechar vínculos entre la escuela y las familias.

■ ANDREA VARGAS FADEUILLE

Maestra especializada en Educación Inicial y Formación en Áreas Expresivas

Nota

* Plan Ceibal: un proyecto socio-educativo

En diciembre del año 2006, el presidente Tabaré Vázquez anunció el inicio del Plan Ceibal y que, con él, cada alumno y alumna, y cada maestro y maestra de las escuelas públicas de todo Uruguay, recibirían de forma gratuita una computadora portátil. Este ambicioso proyecto socioeducativo pone a Uruguay a la vanguardia en la reducción de la brecha digital, la inclusión y la equidad en el acceso a la educación. Su nombre, "Ceibal", es el acrónimo de "Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea" y representa además al símbolo del país, su flor nacional: el ceibo. La evolución del Plan ha llevado a la entrega de Laptop a liceales y a la paulatina inclusión de Jardines de Infantes en el Proyecto de apropiamiento de las XO.



Bibliografía

CASTELLS, M.: *La sociedad de la información*, Buenos Aires: Paidós, 1996.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Huellas de aprendizaje entre mamaderas y pañales



— ADRIANA BUONO, JIMENA CANOURA

Si los niños y las niñas tienen la posibilidad de explorar, se les permite interactuar con el medio, con los objetos, con los demás, teniendo la libertad de elegir, de probar, de equivocarse y de utilizar los elementos a su antojo, de ponerlos a merced de sus necesidades y su diversión, irán elaborando recursos internos que les permitirán resolver los desafíos que se les presenten.

De este modo esas vivencias los afectan, los movilizan y así, poco a poco, a través de ellas van construyendo sus aprendizajes significativos.

Compartimos con ustedes una actividad en la sala de bebés de 6 meses a 16 meses. Iniciamos la propuesta disponiendo sobre el piso estos materiales:

- recipientes con tapa de distinta forma y tamaño,
- cuentas (cubos de colores),
- fichas de dama (grandes),
- argollas,
- paneras plásticas.

Relato de la actividad

Nicolás toma un recipiente y hace que bebe de él, encuentra una argolla e intenta ponerla en el frasco.



La tira al ver que no entra. Se pone a gatear por el espacio. Observa todo lo que encuentra en su recorrido, “barre” con sus manos los objetos que va encontrando, de tanto en tanto, toma un objeto y lo chupa.

Carolina sacude un tupper transparente que contiene fichas, intenta abrirlo, tironea la tapa, presiona el centro donde hay una saliente de plástico, lo sacude, se lo extiende a una educadora, quien entiende que se lo está mostrando y le responde: “¿Lo vas a abrir? ¿A ver qué tiene?” Le afloja un poco la tapa y lo deja.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

de las maestras en voz alta



Encuentra argollas e intenta ponérselas a modo de pulsera, lo logra. Más tarde intenta poner una ficha en un recipiente de boca chica, no lo logra, lo tira.

Franco (15m) encuentra el tupper que dejó Carolina, inicia intentos de abrirlo, lo sacude, lo pone en el piso y lo pateo a modo de pelota. Comienza una carrera pateando el recipiente, lo agarra, lo levanta y lo golpea una y otra vez contra el piso, hasta que logra abrirlo. Las fichas salen cayendo al piso, Franco se asombra, las barre con sus manos enérgicamente.

Axel se aleja del espacio de juego, su interés gira en torno a una silla. Su actividad consiste en subir y bajar de ella. Se sienta, los pies no le llegan al piso, se balancea hasta encontrar apoyo y se levanta con ese impulso y sale corriendo. Ahora se interesa por los objetos del piso, los toma de a uno y los tira al aire. La educadora previendo que puede pegarle a otros niños y niñas del grupo, lo invita a continuar en un sector más alejado. Axel continúa el juego, acompaña la acción con balbuceos. Senaqué (15m) está observando lo que pasa. Y se suma. Se miran y se ríen.

Franco (16m) vuelve a encontrar el tupper con el que había estado jugando. Ahora está vacío. Descarta el resto de los objetos que hay en el piso, selecciona sólo las fichas y las pone dentro. Toma el recipiente entre

sus manos, lo levanta extendiendo sus brazos y lo sacude, las fichas salen despedidas por el aire. Se caen, las levanta y repite esta acción varias veces mientras se ríe.

Julieta (6 meses) está en posición decúbito ventral en el piso, estira sus brazos, intentando alcanzar objetos, toma una argolla. Una de las educadoras la mira de lejos, Julieta la encuentra con la mirada y le sonríe.

Senaqué (16 m) sigue jugando a tirar objetos al aire. De repente una ficha cae y comienza a rodar. Senaqué se da cuenta de lo sucedido. Cuando la ficha se detiene la recoge y la vuelve a tirar.

Yohan (12m) juega con el canasto de los frascos, lo da vuelta, lo sacude, encuentra un pequeño tupper, lo chupa, lo tira. Toma unos frasquitos, los muerde, de tanto en tanto se los saca de la boca y los mira.

Julieta, estando en la falda de la educadora, se observa en el espejo. En determinado momento se acerca a tal punto que golpea su frente contra el mismo. Lloro. La educadora la consuela, le dice: "bueno, ta-ta-ta, ya pasó... son duros los espejos." Franco, que estaba observando, se acerca, pone su frente en el espejo y se da pequeños golpecitos. Mira a la educadora que está con Julieta y dice: "oh-oh-oh."

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

de las maestras en voz alta



¡Cuántas cosas aprenden estos niños y niñas!

Cosas que no pasan por haber planificado que pasaran, sino por haber dado la posibilidad de, abrir el espacio para... Es decir: claro que hay una planificación que permite que esto suceda, pero ésta parte de pensar en el escenario, en los materiales y luego las actrices y los actores desplegarán allí su accionar. Cuando observamos lo que hacen vemos que, en un aparente juego solitario, hay siempre una interacción, una búsqueda de otro, de otra, ya sea desde el movimiento, la mirada o la sonrisa.

Los objetos promueven la experimentación, son un desafío permanente y ponen en juego experiencias sensoriales variadas.

Será preciso entonces tener la mirada atenta a esos procesos, tomarlos, acompañarlos, sostener desde una mirada cómplice, un gesto, una palabra... y registrar sistemáticamente para volver a planificar.

■ ADRIANA BUONO, JIMENA CANOURA

Educadoras del Centro Comunitario Pasitos Cortos
– Ana María Rubens, de Montevideo–



in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



■ ELIZABETH IVALDI

El análisis histórico de la Educación Inicial latinoamericana revela una rica conjunción de pensamientos. Por un lado, la influencia de las ideas y las acciones de los educadores del siglo XIX, provenientes de otras partes del mundo. Por otro lado, el surgimiento de un incipiente pensamiento pedagógico latinoamericano. El conocimiento de algunos hitos de la historia de la Educación Inicial del Uruguay de la segunda mitad del siglo XIX, demuestra la existencia de un conjunto de ideas y de acciones tempranas dirigidas a la educación de la primera infancia, inspiradas en el pensamiento y en la obra de Federico Fröebel.

Desde el año 1865, un reglamento de escuelas, elaborado por la Junta Económico-Administrativa había dispuesto que los párvulos podían ser admitidos en las escuelas públicas del Uruguay “por una gracia especial”. En dicho documento se establecía que la medida estaría en vigencia “mientras no se establezcan escuelas de párvulos”. Esto demuestra que los administradores reconocían, ya desde 1865, la necesidad de este tipo de instituciones.

La aplicación de este reglamento generó una situación interna en las escuelas que, varios años más tarde, mereció la atención de José Pedro Varela (1845-1879)⁽¹⁾, el creador de la escuela pública uruguaya.

Inspirado en el pensamiento de Federico Fröebel, Varela demostró preocupación por los menores de seis años, que recibían en las escuelas una educación que no respetaba sus características.

“[...] ¿Quién no ha visto en nuestras escuelas, así públicas como privadas, esos grupos de niños y niñas menores de seis años, a quienes no se les ocupa de otro modo, durante las horas de clase, que haciéndoles repetir las letras del alfabeto, y esto cuando, como sucede en muchas escuelas, no se les deja todo el día [...] quietas, sentadas sobre el duro banco, sin respaldo en el que apoyarse, con las piernas colgando, durante las cinco o seis horas de clase? [...] Así, desde los primeros pasos se despierta en el niño la aversión a la escuela, convertida para él en lugar de martirio [...] El niño es una planta humana que necesita ante todo aire y sol para crecer, desarrollarse y expandirse. No lo tengáis en salas estrechas, en patios pequeños, sin aire puro, sin sol bastante [...]”⁽²⁾

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

El reformador de la escuela pública uruguaya manifestó su preocupación al constatar que las familias enviaban a sus hijos pequeños a las escuelas en esas condiciones, lo que demostraba la necesidad de crear Jardines de Infantes:

“[...] Cuéntense por millares los niños, de menos de seis años, que concurren hoy a nuestras escuelas públicas y privadas [...] ¿no debe verse en ese hecho que constatamos, la designación de una necesidad urgente que está por llenarse? ¿De establecimientos que sirvan para guardar los niños de menos de seis años durante algunas horas del día? [...] Si con el deplorable estado de nuestras escuelas, tantas infelices criaturas concurren a ellas [...] triplicaría, sería diez veces mayor el número, estableciendo Jardines de Infantes [...]”⁽²⁾,

José Pedro Varela consideraba que la educación comenzaba desde el nacimiento y, cuando se dirigía a los niños pequeños, requería determinada especificidad. La educación

“[...] se extiende desde el principio hasta el fin de la existencia. Un niño viene al mundo y, desde entonces, empieza su educación. [...] Cada objeto que produce una sensación;

cada deseo satisfecho o contrariado: cada acto, palabra, o mirada de afección o de disgusto, produce su efecto, unas veces ligero e imperceptible, otras obvio y permanente, en la construcción, en la gestación del ser humano [...] La vida intelectual de los niños está principalmente en las sensaciones, y así el estado intelectual de la primera infancia exige objetos sensibles para poner en mente la actividad [...]”⁽²⁾



José Pedro Varela,
el creador
de la Escuela
Pública uruguaya



José Pedro Varela
con su Esposa
Adela Acevedo

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



Jardines de Infantes fröebelianos

En *La Educación del Pueblo*, luego de comentar las principales ideas de Fröebel, José Pedro Varela expresó:

“[...] son los Jardines de Infantes escuelas especiales destinadas a recibir niños de tres a cinco o seis años de edad: cada escuela consta de varias salas y de un extenso jardín, en el que los niños juegan y trabajan, bajo la dirección de la institutriz, ya que generalmente es confiada a las mujeres la dirección de semejantes establecimientos [...] El Jardín de Infantes (kindergarten) [...] hace crecer a los niños bajo las mejores condiciones higiénicas, ayuda a su desarrollo físico, con ejercicios apropiados a su edad, a su naturaleza y a sus gustos, alienta los primeros esfuerzos de la inteligencia infantil, ofreciendo alimento a su curiosidad, y satisfaciendo la necesidad y el deseo de movimiento de los niños, fortifica y dirige el desarrollo de las facultades y poderes físicos y mentales [...]”⁽²⁾

José Pedro Varela planteó la necesidad de fundar Jardines de Infantes

“[...] donde los niños fueran a estar tan bien o mejor que en el hogar, y a la vez aprendiesen algo, utilizando ese tiempo precioso de la infancia, que pasa con tanta rapidez, y que a menudo tanto se malgasta [...] La necesidad y la conveniencia de establecer escuelas de este género es tan evidente que casi no necesita demostrarse [...]”⁽²⁾

Realizó una descripción de los dones de Fröebel, a los que denominó “ocupaciones manuales”. Refiriéndose a dichos materiales se preguntó

“[...] ¿Sería posible introducir esos útiles en la escuela primaria, para hacer que ésta desempeñase funciones propias y las del Jardín de Infantes? NO: éstos requieren condiciones especiales, que si se aceptasen para aquélla alterarían la fisonomía de la escuela primaria [...] cuánto facilitaría la organización de las escuelas primarias y los progresos de los discípulos, el que éstos, al entrar en ella, hubiesen recibido ya la preparación del Jardín de Infantes [...]”⁽²⁾

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



Las ocupaciones manuales

Fröebel “[...] ha imaginado preparar el espíritu de los niños para recibir más tarde la instrucción gramatical, científica y artística por medio de ocupaciones manuales, es decir de construcciones, materiales y descomposiciones graduadas, divertidas y bien dirigidas. Ha dividido este curso de enseñanza dado a los niños, ocupando sus manos, en tres años, de tres a seis.

En el primero se ponen en manos de los niños cuatro cajas que encierran cubos de madera; en el segundo, tres cajas, llamadas cajas matemáticas, que contienen superficies, reglas planas, pequeños bastones y arcos de alambre; en el tercero, una caja más grande, en la que los niños encuentran papel blanco preparado, papel de color, una aguja ordinaria, hilo y hebras de seda de varios colores...

Véase las innumerables combinaciones que durante tres años pueden hacer con los materiales de construcción que les son confiados. Los cuentan, los descomponen, hacen escaleras, sillas, una cama, un sofá, casas, palomares, figuras geométricas, formas artísticas. Así se despierta en ellos el sentido de la observación: todo lo que ven y tocan los conduce a establecer observaciones entre las formas, e imaginar algunas nuevas ellos mismos, y sucede naturalmente que, después de tres años de ejercicios semejantes, aprenderán fácilmente la lectura, la escritura y la aritmética, puesto que ya habrán dibujado y calculado [...]”

José Pedro Varela: *La Educación del Pueblo* (1874) (2)



Material Fröebel existente en el Jardín de Infantes N° 213 “Enriqueta Compte y Riqué”, del Consejo de Educación Primaria, Administración Nacional de Educación Pública, y en el Museo Pedagógico “José Pedro Varela”. Montevideo, Uruguay

Basándose en palabras del Inspector de los Jardines de Infantes de Alemania Mr. Hippeau, Varela realizó una descripción del ambiente del Jardín de Infantes.

“[...] Las salas de trabajo están guarnecidas con ligeras mesas, como de 60 cm. de ancho, y separadas de un metro. Es alrededor de (las) mesas que cinco o seis niños se sientan con una de las jóvenes que siguen los cursos de primer año, para hacer los pequeños trabajos en que se les ocupa. En verano, las mesas y los bancos son transportados al jardín por los mismos niños y colocados a la sombra del patio [...]”⁽²⁾

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



Con respecto a la enseñanza de la lengua escrita a los niños menores de seis años, expresó lo siguiente:

“[...] Fröebel aconseja no empezar la enseñanza de la lectura y escritura sino cuando el niño siente la necesidad, experimenta el deseo, y es ese deseo el que se esfuerza en hacer nacer en el niño [...]”⁽²⁾

Jardín-sí o Jardín-no

En su segunda obra, titulada *La legislación escolar* (1876)⁽³⁾, José Pedro Varela presentó una propuesta de descentralización administrativa, la que finalmente no se llegó a concretar. Se estructuraba en base a la creación de Comisiones de Distrito, entre cuyos cometidos se encontraba la creación de Jardines de Infantes solventados económicamente por la comunidad.

“[...] La Comisión de Distrito cuando lo estime conveniente, podrá convocar a los electores escolares del distrito para resolver si se ha de establecer uno o más Jardines de Infantes, estableciendo en los avisos de convocatoria la cantidad que será necesaria para ese objeto, la cuota que corresponda a cada cien pesos de la propiedad imponible, y el número de niñas y niños de 3 a 5 años de edad residentes

en el distrito. En las balotas se pondrán en este caso las palabras “Jardín-sí” o “Jardín-no” [...]”⁽³⁾

José Pedro Varela también consideraba que “no es posible organizar buenas escuelas sin buenos maestros”⁽²⁾ Por ello planteó la necesidad de acompañar la creación de Jardines de Infantes con la formación de

“personas capaces de dirigirlos [...] No basta querer fundar esos almacigos en los que la planta naciente encuentra todas las condiciones exigidas para su desarrollo. Sería necesario formar, lo más pronto posible, personas capaces de dirigirlos. Toda escuela normal destinada a formar maestras debe, pues, tener a su alcance, independientemente de una escuela primaria, un Jardín de Infantes en donde ellas aprendan a conocer la infancia, a amarla y a apreciar sus tendencias y necesidades [...]”⁽²⁾

El pensamiento de José Pedro Varela se expandió a lo largo de toda la República. Sus seguidores se organizaban en una “Sociedad de Amigos de la Educación Popular”. En la *Legislación Escolar* (1877) Varela informaba que las sociedades “[...] de Montevideo y de Nueva Palmira están establecidas y

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



funcionan regularmente desde 1868: las del Carmelo, Colonia, Paysandú y Florida, funcionan también desde algunos años después [...]⁽³⁾

Existen registros que informan de la existencia de un Jardín de Infantes, de corte fröebeliano, fundado en el departamento de Paysandú en el año 1886, a impulsos de una “Sociedad Educacionista de Señoras”, de carácter laico.

“[...] en 1886, a iniciativa de la Srta. Zelmira Gómez se fundó en la ciudad de Paysandú un modesto Jardín de la Infancia destinado a pequeños de familias pobres, con el concurso de varias damas. Los niños recibían, a la par de la enseñanza fröebeliana, alimentación y vestido. Los libros e ilustraciones fueron pedidos a Paraná y a Bélgica y de acuerdo a las indicaciones recibidas se construyó un modesto mobiliario. De Montevideo y Buenos Aires se obtuvieron los útiles más indispensables [...] El “Jardín de Infantes” es un establecimiento de educación, el primero en su género en toda la República. El sistema que en él se sigue es el del inmortal Fröebel , por medio del cual se resuelve el problema de la instrucción de la niñez. Instruir deleitando, es el objeto y fin que

se propone el admirable método fröebeliano. El establecimiento cuenta de existencia unos quince meses; da instrucción, alimento y vestido gratuitamente a unos treinta educandos de ambos sexos, y cuya edad está comprendida entre tres y siete años.”⁽⁴⁾

Es posible que otras Sociedades de Amigos de la Educación Popular, seguidoras de las ideas de Varela, hayan fundado y financiado instituciones similares en otros puntos del país.

En el ámbito de la educación pública uruguaya, la fundación del primer Jardín de Infantes se produjo en el año 1892, tarea que estuvo a cargo de la



La institutriz
Fuente: dibujo publicado en “Montevideo Noticioso”, 17 de abril de 1892, Archivos Biblioteca Nacional

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Enriqueta Compte y Riqué a los 23 años de edad
Fuente: Museo Pedagógico "José Pedro Varela"
Archivos Biblioteca Nacional

maestra Enriqueta Compte y Riqué (1866-1949)⁽⁵⁾. En el contexto de la inauguración del primer Jardín de Infantes oficial se produjo una polémica en los medios de prensa.

El 12 de marzo de 1892, el cronista del diario "El Paysandú" consignó lo siguiente:

"[...] En Paysandú existe una escuela asilo, denominada Jardín de Infantes, desde el 1º de septiembre de 1886, es decir, desde hace cerca de SEIS AÑOS, fundada por la Sociedad Educacionista de Señoras de esta localidad. En los Estatutos que rigen los destinos de tan benemérita asociación se establece:

Art 5º- "Los asilos y escuelas que funde la Sociedad tendrán por objeto cuidar, alimentar y educar aquellos niños cuyos padres o encargados no puedan por su indigencia atenderlos durante el día, sin averiguar ni tomar en cuenta las creencias religiosas que estos profesen.

Art 6ª- Se recibirán niños de ambos sexos, cuya edad exceda de dos años y no pase de siete, siendo el sistema de enseñanza a emplearse el de los Jardines de Infantes.

[...] el Jardín de Infantes de Paysandú se sostiene con sólo el concurso popular, porque no recibe ni un solo centésimo del Gobierno,

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



pues para llenar su humanitaria obra cuenta con la cuota mensual de sus asociados, las entradas extraordinarias que se cree prudente arbitrar y las donaciones voluntarias de las personas progresistas y amigas de la redención intelectual de la niñez [...]”⁽⁶⁾

El martes 15 de marzo de 1892 *La Nación* publicó un artículo en el cual, entre otras cosas, expresaba:

“[...] He aquí la verdad según un cronista que ha sido debidamente informado y cuyos datos confirman los que también hemos obtenido de una de las distinguidas fundadoras de un Jardín de Infantes en Paysandú. Se encuentra en poder del memorable anciano Sr. Isidoro de María ⁽⁷⁾, Director del Archivo Nacional, un álbum, que hemos tenido ocasión de ver, cuyas páginas contienen interesantes trabajos hechos por los alumnos del primer Jardín de Infantes que se instaló en el país, en la ciudad de Paysandú, el primero de septiembre de 1886, también sistema fröebeliano, al amparo de la Sociedad Educacionista de Señoras de dicha localidad [...]”⁽⁸⁾

En un nuevo artículo fechado el 22 de marzo de 1892, en el diario “El Paysandú” el cronista expresó lo siguiente:

“[...] visité detenidamente el establecimiento que sostiene la “Sociedad Educacionista de Señoras” encontrando instalado todo un pequeño Jardín de Infantes que si no encarna completamente el pensamiento de Fröebel, responde por entero al planteamiento de los Jardines de Bélgica [...] Encuentro, en los ejercicios que con los dones se hacen, en los movimientos acompañados de cantos, en las formas que modelan con arena húmeda, en sus construcciones, en el plegado de papel, la combinación de triángulos en caprichosos mosaicos llegando a alcanzar el desarrollo armónico de las aptitudes del párvulo [...] El aspecto risueño de las clases del Jardín, con las mesitas de sus pequeños obreros, sus movibles bancos en cierto desorden infantil, las paredes de los salones ostentando una exposición de los trabajos de los niños [...] Responden a la necesidad de movimientos físicos sus juegos gimnásticos que producen el desarrollo de los miembros, a esa curiosidad natural del niño, la observación y comparación

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



de los dones que convidan al niño a espaciarse y a esa tendencia de crear, los pequeños trabajos que producen y desarrollan sus facultades artísticas [...] Su programa ha sido tomado del de los Jardines de Amberes [...] Las Revistas, Instrucciones que de Bélgica, Suiza, Francia (y aún del Paraná donde funciona uno –sin ir más lejos) se han recibido y el contacto de personas que dirigían en Europa estos Establecimientos, nos (han) dicho lo suficiente para darnos cuenta del precioso sistema [...] En Montevideo, el Museo Pedagógico contiene un estudio comparativo, muy perfecto, sobre la educación en el extranjero –el sistema Fröebel tiene, también allí, su departamento especial [...] ⁽⁹⁾

Conclusiones

El Uruguay se encuentra entre los países pioneros de la Educación Inicial latinoamericana, debido a la temprana incorporación del Jardín de Infantes a su Sistema de Educación Pública, durante el año 1892. ⁽⁵⁾

Sin embargo, recientes investigaciones⁽¹⁰⁾ demostraron que la influencia del pensamiento y la obra de Federico

Fröebel estuvieron presentes en el Uruguay desde mucho antes, acompañando el surgimiento de las primeras ideas y las tempranas acciones que llevaron a la conformación del sistema de educación pública.

En momentos en que asistimos a la expansión de la Educación Inicial en Uruguay y en Latinoamérica, es necesario recuperar nuestras propias historias para contribuir al proceso de construcción de una educación comprometida con la realidad y las necesidades genuinas de la primera infancia latinoamericana.

■ **ELIZABETH IVALDI**

Maestra, inspectora y profesora de Lenguajes Artísticos

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

La influencia de Federico Fröebel en el pensamiento pedagógico latinoamericano



Notas y citas textuales

1. VARELA, José Pedro (Montevideo 1845-1879): Periodista, político y sociólogo uruguayo. Muy joven viajó a París y a EEUU. Durante el viaje conoció al argentino Domingo Faustino Sarmiento, quien despertó su interés por los temas de la enseñanza, comenzando desde entonces una serie de investigaciones, trabajos y propuestas que más tarde finalizarían en la implantación de la enseñanza laica, gratuita y obligatoria por parte del estado uruguayo. En 1874 publicó *La Educación del Pueblo* y en 1876, *La legislación escolar*, libros donde demostró la necesidad de una reforma escolar y la forma en que debía llevarse a cabo. Falleció a los 34 años de edad. Su hermano, Jacobo Varela, se encargó de continuar la reforma educativa que él había iniciado.

2. VARELA, José Pedro (1ª Ed. 1874): *La Educación del Pueblo*. Tomos I y II. Edición de la Biblioteca Artigas del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Talleres Barreiro y Ramos, Montevideo. Edición de 1964: Prólogo de Arturo Ardao, Colección Clásicos Uruguayos, Nº 49 y Nº 50, Preparación del texto a cargo de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum, Montevideo, Uruguay.

3. VARELA, José Pedro (1ª Ed. 1876): *La Legislación Escolar*. Tomos I y II. Edición de la Biblioteca Artigas del Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social, Talleres Barreiro y Ramos, Montevideo. Edición de 1964: Colección Clásicos Uruguayos Nº 51 y Nº 52, Preparación del texto a cargo de José Pedro Barrán y Benjamín Nahum.

4. MIRA LÓPEZ, Lola y HOMAR, Armida M. (1939): *Educación pre-escolar: su evolución en Europa, en América y especialmente en la República Argentina*. Editorial El Ateneo, Buenos Aires, Argentina.

5. COMPTE Y RIQUE, Enriqueta (1866, Barcelona, España - 1949, Montevideo, Uruguay): Maestra uruguaya reconocida por ser la fundadora del primer Jardín de Infantes oficial y público en el barrio de la Aguada en Montevideo, en el año 1892. La fundación se produjo al regreso de su beca de estudios por Europa, y una vez formadas las primeras maestras junto a las cuales inició el funcionamiento de la institución.

6. Diario *El Paysandú*, 12/3/1892.

7. DE MARÍA, Isidoro: (Uruguay 1815-1906): Tipógrafo de la Imprenta del Estado. Periodista, Vicecónsul y Cónsul del Uruguay, Investigador de Historia, Inspector de Escuelas de Montevideo, Director del Archivo General Administrativo.

8. Diario *La Nación*, 15/3/1892.

9. Diario *El Paysandú*, 22/2/1892.

10. Durante el año 2009, Elizabeth Ivaldi, autora del presente trabajo, fue designada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria para realizar la investigación titulada "La Educación Inicial del Uruguay. Su origen como política pública estatal, 1870-1900. De la casa cuna a la escuela elemental".

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

Moldeando historias



— MARIELA ORDOQUI LOZANO

El Taller de Expresión del Colegio Latinoamericano recibe niños y niñas desde los 16 meses hasta los 5 años, organizados en pequeños grupos.

Es un lugar donde nos dedicamos a las búsquedas. Búsquedas que involucran las formas siempre novedosas con materiales plásticos como por ejemplo la arcilla, la pintura, las maderas, los clavos, los botones, los retazos de telas, las piedras y caracoles de playa.

También nos dedicamos a modificar los espacios con telas, hilos, papeles, y todo lo que se nos ocurre, hasta que se dibujan escenarios de juego, de donde emergen personajes, o como los niños y niñas dicen: “ahora yo soy...”.

Es así que si bien van al taller dos veces a la semana, los entramados de las búsquedas con todos estos elementos se vuelven cotidianos, con esa cadencia que nos da el tiempo. Lo que ayer resultó de un modelado con arcilla puede que sea un personaje al que se quiera convertir mañana durante el juego, y viceversa. El guión del juego puede convertirse en cuento, o el cuento aquél puede disparar un juego. Laberíntica travesía, que siempre nos lleva a lugares conocidos, seguros, pero a la vez nos permite encontrar palabras, amigos y colores que por momentos inauguramos.

Con los niños y niñas de 3, 4 y 5 años, vamos organizando los modelados de arcilla, y lo que se produce puede mostrar una gama infinita de dimensiones, desde las primeras exploraciones a los 16 meses hasta las formas buscadas a los 5 años. Se puede ver la experiencia de relación de cada niño y niña con ese material, y el sentido que adquiere una forma que se levanta del plano, volúmenes que hacen aparecer formas o personajes que nos hablan de un momento específico en la historia de estos niños en este lugar. Memoria tangible de conflictos con otros, de entendimientos y de saberes que los niños y niñas tienen.

Cuando llega el mes de agosto, organizamos una muestra de objetos modelados en arcilla. Este año la llamamos: Modelando Historias (Personajes de arcilla con voz).

Mostramos personajes, objetos y murales, modelados individualmente y también piezas colectivas. Participaron los grupos de 3, 4 y 5 años; cada niño y niña eligió dos piezas individuales y una colectiva. A uno de los personajes modelados le escribimos una pequeña historia, un minicuento que diera cuenta de quién era ese personaje, de dónde salía.

Invitamos a las familias y amigos y los recibimos con el siguiente texto.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia



Modelando Historias...

Personajes de arcilla con voz

En principio, todas las personas adultas, de alguna manera y en algún momento de sus vidas, jugaron.

Esta muestra tiene la intención de refrescar esos recuerdos, para los que aún los creen cercanos y también para los que olvidaron lo que ocurre cuando unos niños comparten espacios, tiempos.

El encuentro con la arcilla nos produjo, en esta oportunidad, el deseo de atrapar, mediante el modelado, algunos personajes que emergieron de los juegos, animales, personas y objetos que encarnan historias verdaderas, intensas y que nos permiten conocer las laberínticas relaciones posibles. Ellos los llamaron "mundos posibles", mundos donde luchan encarnizadamente fuerzas del mal y el bien, tristezas, alegrías y cosas locas, locas en tanto aparecen casi fuera de lugar.

El juego entonces se dibujaba en modelados de personajes soñados o vividos, deseados o temidos.

La traducción a la palabra de algunas posibilidades de dar identidad a lo creado, hecho que se buscó, se encontró por sorpresa, o se inspiró en lo que otros hicieron, pero que vale en tanto muestra lo que de



algún modo tiene sentido para cada niño, niña, en este momento, en este lugar.

Huellas de experiencias, ecos, que se atrapan en algo tangible y que portan voz, nos cuentan cosas que como adultos a veces olvidamos...

La visitaron muchas personas y familiares. Dos padres que se dedican a la música se entusiasmaron tanto que durante una jornada le sacaron fotos a las piezas de arcilla que tenían un minicuento para musicalizar los textos.

— **MARIELA ORDOQUI LOZANO**
Tallerista del Colegio Latinoamericano

En el próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Diversidad étnica en educación infantil

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

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

nº2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia redacción

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Enric Batiste**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué Design**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



Irene Balaguer
España

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Ramona Bolívar
Venezuela

Patricia Figueroa
México

Lala Mangado
Uruguay

Ofelia Reveco
Chile

nº2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia consejos

latinoamericana



Brasil

RIO GRANDE DO SUL (RS)

Sandra Regina Simonis Richter, Susana Fernandes,
Marta Gomes Quintanilha

SANTA CATARINA (SC)

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ (PR)

Catarina de Souza, Gizele de Souza, Carla Agulham

SÃO PAULO (SP)

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO (RJ)

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL (DF)

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS (MG)

Isabel de Oliveira e Silva, Livia Maria Fraga Vieira, Mônica
Ângela de A. Meyer, Vanessa

CEARA (CE)

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA (BA)

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO (MA)

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS (AL)

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE (SE)

Maria Cristina Martins

Co-editores: María Carmen Silveira Barbosa, Susana Beatriz
Fernandes, Sandra Richter, Ana Lucia Goulart de Faria

Chile

Alejandra Araneda, Maria Victoria Peralta, Lilita Norambuena,
Ofelia Reveco, Ximena Venegas

España

Irene Balaguer, Soledad Ballesteros, Mercedes Blasi, Carmen
García, Montse Jubete, Silvia Morón, M.ª Paz Muñoz, Juanjo
Pellicer

México

Patricia Figueroa, Nashieli Ramírez

Uruguay

Mª. Ema Disego, Susana Libonatti, Lala Mangado, Alicia Milán,
Sara Minster, Pilar Petingi, Aida Rodríguez

Venezuela

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

n°2

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2011

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