















in-fan-cia *latinoamericana*

nº3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial



Sobre la diversidad étnico-racial

Maria Carmen Silveira Barbosa

tema



Educación y relaciones raciales en Brasil

Tatiana Consentino Rodrigues, Anete Abramovicz



Lecciones de una escuela indígena

Léa Tiriba



La educación infantil en América Latina

Roselane Fatima Campos

entrevista



Fúlvia Rosemberg

Maria Carmen Silveira Barbosa

cultura y expresión



La esquina de América Latina en São Paulo

Daniel Pereira



La leyenda del guaraní verdadera

Angela Fronckowiack

experiencias



Sobre cuerpos "distintos"

Leni Vieira Dorneles, Circe Mara Marques



77fubXU infantil

Adilson de Angelo

reflexiones pedagógicas



El desafío pedagógico en un contexto multietario

Sandra Richter, Daniela Ruppenthal Moura, Rosimeri Bohnen

historia de la educación



Froebel: el comienzo de una larga disputa

Maria Carmen Silveira Barbosa

los 100 lenguajes de la infancia



Cartografías infantiles

Luciano Bedin da Costa, Larisa da Veiga Vieira Bandera

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Sobre la diversidad étnico-racial



■ MAR-À CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Nosotros, latinoamericanos, sólo tenemos dos opciones:
resignarnos o indignarnos.
Y no voy a resignarme nunca.

Darcy Ribeiro



Empezamos este tercer número con las palabras de Darcy Ribeiro, antes de todo, realmente tenemos que indignarnos para, luego, transformar esta indignación en acción. Durante muchos años la invisibilidad de las poblaciones de los niños en nuestro continente nos ha preocupado. Invisibilidad que se traduce en el desconocimiento acerca de sus condiciones reales de vida, la ausencia de datos sobre sus trayectorias educativas y, especialmente, de la baja incidencia

de políticas públicas integradas para transformar la desigualdad de oportunidades a que se han sometido. También estamos preocupados porque a pesar de que muchos países del continente se están desarrollando económicamente los niños pequeños siguen estando profundamente afectados por la pobreza. Nosotros, los maestros y otros profesionales de la educación, estamos preocupados también con los modelos pedagógicos homogeneizadores que buscan restringir los procesos educacionales y de la socialización de los niños pequeños a la transmisión de un repertorio cultural dominante, fragmentado y desconectado, a menudo aludido como *universal*. Uno podría preguntarse “universal”, ¿cómo?, ¿para quién?, ¿quién lo define?, ¿a partir de qué punto de vista?...

Esta edición aborda un tema de inmensa complejidad: la diversidad étnico-racial de América Latina. Empezamos preguntándonos cómo esta pertenencia, étnico-racial, interfiere en la vida de los niños de manera que puedan vivir su infancia y también cómo poder comprender mejor esta diversidad para poder ofrecer, o tal vez inventar, los procesos educativos más inclusivos, igualitarios y democráticos.

En tanto que continente del Nuevo Mundo América Latina tiene una formación social con una diversidad

in-fan-cia editorial

latinoamericana

Sobre la diversidad étnico-racial



étnica, racial y cultural muy grande. A veces tratamos a los diferentes grupos étnicos como una variable homogénea. Decimos, por ejemplo, los pueblos indígenas, como si estos pertenecieran a un único grupo de nativos. Pero los pueblos tradicionales de América Latina son muchos y cada uno tiene una lengua, una cultura y tradiciones que no puede ser analizadas como una variable uniforme.

Nosotros, en nuestro continente, tenemos nativos pertenecientes a distintos pueblos indígenas, negros provenientes de diferentes naciones del continente africano, las migraciones europeas que empezaron con España y Portugal, pero, a lo largo de los siglos XIX y XX, los países América Latina recibieron poblaciones de toda Europa. Personas que huyeron de la pobreza en sus países o de las grandes guerras y de la persecución étnica creyendo que aquí podrían construir un futuro diferente. En algunas partes de América Latina aun tenemos lenguas extinguidas en sus países de origen, así como inmigrantes de países que ya han desaparecido del mapa político mundial.

También hemos recibido una gran parte de migraciones asiáticas; tenemos, por ejemplo, la mayor población japonesa fuera de su país y todavía hoy hay un gran contingente de coreanos y chinos llegando

a América central y del sur. Es decir, en nuestra formación histórica y cultural están presentes los cinco continentes –con su diversidad étnica y racial. Este encuentro intercultural no es simple, tampoco tranquilo, pues está atravesado por cuestiones ligadas a la propiedad de la tierra, la propiedad de los recursos naturales, la diversidad de religiones, los intereses económicos internacionales, la discusión acerca de qué o cuál es la lengua materna o incluso cuáles son las lenguas nacionales, etc. Y, solamente ahora, con la democracia, gran parte de los actores sociales conquistarán un espacio para participar en esta discusión. Vivimos en una tensión constante entre lo que nos une y lo que nos singulariza. Si bien esta diversidad es una riqueza inmensa, no podemos seguir dejando que encubra las desigualdades. En este sentido, esta revista procura, fundamentalmente, dar visibilidad a los niños latinoamericanos contribuyendo así a que, indignados, sigamos buscando una educación que haga posible la construcción de una comunidad conjugada con estas diversidades.

Ser latinoamericano no es una esencia, y
Más que una identidad, es una tarea.

Néstor García Canclini

■ MAR-A CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Profesora de la Universidad Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Diversidad étnica en educación infantil

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ La temática central propuesta en este número plantea cuestiones relacionadas con la diversidad étnico-racial y sus relaciones con los niño y su infancia. Este tema tiene un gran interés no sólo para los educadores y educadoras de toda América Latina. Las discusiones que aquí se proponen pretenden dar visibilidad a la riqueza de la diversidad que nos caracteriza y los problemas derivados de ella, así como ampliar el debate sobre las implicaciones de este tema para la educación infantil.

■ **Anete Abramovicz Consentino, Tatiana Rodrigues**

Educación y relaciones raciales en Brasil



■ **Léa Tiriba**

Lecciones de una escuela infantil indígena



■ **Roselane Fátima Campos**

La educación infantil en América Latina



in-fan-cia latinaoamericana

tema

Educación y relaciones raciales en Brasil



- **TATIANE COSENTINO RODRIGUES**
- **ANETE ABRAMOWICZ**

La tentativa de transformar a Brasil en un país de población mestiza y exento de conflictos étnico-raciales pospuso durante décadas el debate sobre la cuestión racial en el país, especialmente sobre las condiciones de vida de gran parte de la población negra, que quedó apartada de cualquier política pública tras la erosión del período esclavista. La política de inmigración europea financiada por el Estado brasileño coincidió en el tiempo y se vio influenciada por una oleada de publicaciones que celebraban el mestizaje racial como una característica nacional positiva y atributo de la construcción nacional.

La concepción de la democracia racial es una política de homogeneización cultural que busca negar las diferencias, ocultando las jerarquías implícitas en las culturas, al mismo tiempo que hace viable cierta folklorización de un Brasil diverso y sin racismo, lo cual sabemos que no es verdad y sirvió para ocultar la subordinación social, cultural y económica de la población negra.

En los años cincuenta surgió una nueva interpretación con respecto a las relaciones étnico-raciales en Brasil,

a raíz de los estudios dirigidos y financiados por la UNESCO, inicialmente destinados a la comprensión de las relaciones raciales en un país hasta entonces considerado como un ejemplo, para el mundo de posguerra, de convivencia entre pueblos, culturas y razas diferentes. Estas investigaciones señalaron una nueva forma de interpretar las relaciones raciales en Brasil que se diferenciará radicalmente de las explicaciones vigentes de armonía y democracia racial.

Diferentemente a lo esperado, los resultados de las investigaciones visibilizaron la existencia del racismo y de los prejuicios raciales en la sociedad brasileña. Aunque con interpretaciones distintas con respecto a la existencia del racismo en la sociedad brasileña, ya sea por la herencia del período esclavista o el proceso de integración de los negros en la sociedad de clases, dichas investigaciones posibilitaron el ascenso y fortalecimiento del debate respecto a las relaciones étnico-raciales en Brasil, sea por el movimiento negro o por las instituciones académicas. La década de 1970 es emblemática en la presentación de la democracia racial a través de las producciones elaboradas principalmente por estudiosos que investigaron las desigualdades raciales a partir de datos relativos al censo y de estudios cuantitativos.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación y relaciones raciales en Brasil

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

La actuación del movimiento negro en los años 70 mostró la sintonía entre intelectuales negros de que la raza constituía un concepto organizador de las relaciones sociales en Brasil, obstaculizando el progreso socioeconómico de la población negra que se encontraba bajo unas pésimas condiciones de vida.

La lucha del movimiento negro contemporáneo, al identificar en la integración subordinada de su población al principal indicador de la persistencia de la discriminación racial, ha remarcado que el rescate de su identidad racial y la construcción de una sociedad multirracial y multicultural, pasa necesariamente por la desfolklorización de la cultura y por el reconocimiento del legado africano para la construcción de Brasil. Es por ello que se pauta la insistencia y persistencia de las distintas generaciones de militantes negros sobre el papel fundamental de la educación.

De ahí las reivindicaciones y propuestas del movimiento negro a favor de la introducción de la enseñanza de historia y cultura de África y afro-brasileña en los currículos escolares. En 2003 se aprobó la ley n° 10.639, que, tras cuatro años de tramitación y negociaciones, contiene una antigua reivindicación del movimiento negro a la Ley de Diretrices y Bases de la Educación Nacional, la obligatoriedad de la

enseñanza sobre “historia y cultura afro-brasileña” en los currículos de primaria y secundaria.

Educación infantil y cuestión racial

En las décadas de 1980 y 1990 se consolida una importante, aunque marginalizada, producción sobre la intersección entre raza y educación. Consolidando, en palabras de Silva y Barbosa (1997), “un pensamiento negro sobre la educación” y, de forma complementaria, la realización de investigaciones que corroboran las denuncias de dicho movimiento, al mostrar la disparidad entre negros y blancos en los indicadores educacionales.



in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación y relaciones raciales en Brasil



En su conjunto, esta producción no sólo comportó reivindicaciones, sino también problematizaciones teóricas y énfasis específicos (Gomes, 1997, p. 19). Dichas problematizaciones denuncian a la escuela como una institución que discrimina principalmente a los alumnos negros y perpetúa el racismo, vehiculando prejuicios en los libros didácticos y en el abordaje erróneo y silencioso de la historia oficial por no contemplar la lucha y resistencia negras.

A pesar de que la denuncia y propuestas educacionales sobre enfrentamiento al racismo son anteriores a la década de 1980, fue a partir de este período cuando las investigaciones sobre esta temática empezaron a consolidarse. Entre la producción sobre raza y educación, son pocos los trabajos centrados en la educación infantil. En general, los estudios abordan la temática en la enseñanza obligatoria y universitaria. Un trabajo muy significativo al respecto es el de Eliete Aparecida de Godoy (1996), en el que constata que los niños de entre cinco y seis años, cuando elaboran descripciones sobre sí mismos o de sus compañeros, se refieren al color de la piel como una de las principales características físicas y que los niños negros se sienten incómodos cuando tienen que verbalizar o asumir su condición étnico-racial. Demuestran una interiorización de la ideología negativa en relación a las



in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación y relaciones raciales en Brasil



diferencias étnicas y procuran asemejarse físicamente al blanco. Estas actitudes fueron detectadas por la autora, a pesar de señalar que en la relación entre los niños no existía ningún tipo de discriminación perceptible, sugiriendo que el racismo, para existir y perpetuarse, prescinde de manifestaciones explícitas y agresivas.

Eliane Cavalleiro (1998) aborda la cuestión del prejuicio y la discriminación racial en la educación infantil. Al final del análisis realizado se confirman las tres hipótesis que orientaron el trabajo: el educador de escuela infantil brasileño presenta dificultades para percibir los problemas que pueden aparecer en las relaciones entre niños pertenecientes a diferentes grupos étnicos; los niños en edad preescolar ya interiorizan prejuicios que incluyen el color de la piel como un elemento que define las cualidades personales, y el silencio del maestro en lo referente a la diversidad étnica y a sus diferencias, facilita el desarrollo del prejuicio y la aparición de la discriminación en el espacio escolar.

En 2004, Fabiana de Oliveira llevó a cabo su investigación en una escuela infantil, analizando las prácticas educativas y verificando las formas por las que dichas prácticas producen y revelan una cuestión

racial, constituyendo un marco en los trabajos que tratan sobre la educación infantil focalizados en prácticas realizadas con bebés (de seis meses a dos años), franja de edad aún menos investigada con relación a este tema.

Esos son algunos ejemplos de investigaciones que, enfocando diferentes aspectos, resaltan el papel fundamental de la educación como un todo y de la educación infantil en particular al facilitar que los niños vivan un ambiente escolar de respeto a las diferencias que no se quede sólo en los eslóganes tan comunes en el ámbito de la educación de que todos los niños son iguales, cuando al mismo tiempo se les trata a todos de manera diferente.

Los desafíos continúan latentes, sobre todo para los niños. A pesar de que las políticas públicas en el país hayan sido construidas para todos los niños, todavía no han sido universalizadas en sus efectos. Estudios socioeconómicos y análisis de la UNICEF muestran que los avances realizados aún no han conseguido generar un impacto suficiente en las situaciones de desigualdad de la población –en especial de niños, adolescentes y mujeres negras e indígenas–. La falta de acceso a servicios impone obstáculos a negros e indígenas incluso antes del nacimiento.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación y relaciones raciales en Brasil



El análisis según el color de la piel confirma la desigualdad socioeconómica y revela una profunda desigualdad racial. Entre los niños blancos, la pobreza alcanza un 32,9%; entre los niños negros, un 56% (Poirier, 2010).

Podemos concluir que la desigualdad social tiene color, significa que el color tiene una capacidad explicativa de las diversas jerarquías sociales, económicas y culturales que, a través de esta vía, han subordinado a la población negra. La educación infantil es el momento más importante de la escolaridad, donde se inician muchas experiencias y percepciones, entre ellas la iniciación racial. De este modo, si no empezamos a cambiar las relaciones raciales desde este nivel educativo, no existirá la posibilidad de crear una sociedad plena e igualitaria en sus diferencias.

■ TATIANE COSENTINO RODRIGUES

Doctora en educación e Investigadora por la Universidade Federal de São Carlos

■ ANETE ABRAMOWICZ

Profesora de la Universidade Federal de São Carlos Centro de Educação e Ciências Humanas

Ver artículo completo: http://www2.rosasensat.org/files/anete_tatiane_completo-1.pdf

Bibliografía

CAVALLEIRO, E.: *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Trabajo final de máster en Educación. Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, 1998.

GODOY, Eliete Ap. de: *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Trabajo final de máster. Unicamp, 1996.

GOMES, Nilma L.: "A contribuição dos negros para o pensamento educacional brasileiro". En: SILVA, P. B. G.; BARBOSA, L. M. G. A. de (coord.). *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

GONÇALVES, Luiz A.: *O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial. Um estudo acerca da discriminação social como fator da seletividade da escola pública de primeiro grau*. Trabajo final de máster. 1995.

OLIVEIRA, Fabiana de: *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial*. Trabajo final de máster en Educación. Facultad de Educación, Universidad Federal de São Carlos, 2004.

PINTO, Regina P.: "Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade". *Caderno de Pesquisa*, nº 86, p. 25-38, 1993.

POIRIER, Marie-Pierre: *Por uma infância sem racismo*. Disponible en: <http://www.infanciasemracismo.org.br/2010/12/06/por-uma-infancia-sem-racismo>.

SILVA, Ana C.: *Preconceito no livro didático*. Salvador: Edufba, 1988.

SILVA, Petronilha B. G.; BARBOSA, Lucía M. G. A. de: *O pensamento negro em educação no Brasil: expressões do movimento negro*. São Carlos: EDUFSCar, 1997.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela indígena

■ LÉA TIRIBA

Desde el avión, admiro el bello litoral del sur de Bahía. Son kilómetros y kilómetros de arena blanca que enmarcan el verde de las aguas. Llego a Ilhéus y, en poco tiempo, recorro la carretera que me lleva hasta Olivença. Viajo, como investigadora, para conocer la experiencia de una escuela infantil creada por los indios tupinamba.¹

Cuando los europeos llegaron a América, estos pueblos ocupaban un amplio territorio del litoral. Sus aldeas eran económicamente autosuficientes y sus habitantes, de 300 a 1.000 personas, organizaban la producción y la sociedad a partir del trabajo colectivo. Actualmente, cerca de 4.300 indígenas viven en la aldea principal de Olivença y en otras 23 comunidades situadas en los municipios de Ilhéus, Buerarema y Una, en el Estado de Bahía, Brasil. En el año 2002, los habitantes de la región fueron reconocidos como pueblo tupinamba por la Fundación Nacional del Indio (FUNAI) y ahora esperan la demarcación de sus tierras.

La situación general es de mucha pobreza: los indígenas no tienen dónde plantar para obtener sus alimentos y la caza está prohibida. Los niños hablan sobre las situaciones del conflicto armado durante los movimientos de “retomada” de tierras improductivas, que eran de



Coqueirais de Olivença



in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela indígena

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

sus ancestros y hoy pertenecen a los herederos de los antiguos productores de cacao. La vida cotidiana de algunos niños está marcada por el alcoholismo de sus padres, vicio común entre los indígenas de la región, señalado como síntoma de escape frente a la falta de perspectivas de vida, generado por una historia de expropiación territorial y cultural.

La escuela surgió por la necesidad de las mujeres de trabajar. En mayo de 2009, ellas levantaron una edificación de barro en la selva. En el trabajo comunitario de construcción participaron maestras, familias y jóvenes tupinamba. Pero, cuando las paredes ya estaban levantadas, la policía rodeó al grupo, comunicándole la prohibición de continuar la obra. Derribada la escuela, y ante la perseverancia de los líderes indígenas, el ayuntamiento alquiló el edificio de la escuela infantil Katuana².

La lucha por la educación infantil se produce en un escenario político de afirmación de la identidad y de los derechos de los indígenas brasileños. No obstante, es necesario considerar que la institución *creche* (escuela infantil) tiene características intrínsecas al modelo europeo (Rosemberg, s/d, p. 23). Los líderes indígenas afirman que sus comunidades educativas no pueden ser sustituidas por espacios escolares. Sin embargo,



Líder indígena

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela indígena



algunas etnias, como los tupinamba, demandan escuelas 0-3 y escuelas 3-6. La investigación realizada en Olivença tuvo justamente como objetivo averiguar y comprender los sentidos de esta demanda: ¿Cómo es el proceso de inserción de niños indígenas en espacios institucionales de educación infantil? ¿Qué significa, para ellos, apartarse de los adultos y del contexto de su gran familia tribal para pasar a estar, cotidianamente, en escuelas 0-3 y escuelas 3-6? ¿En qué medida las escuelas de educación infantil contribuyen a la afirmación de la identidad socioambiental y cultural de los niños y de sus pueblos de origen?

Las primeras respuestas –obtenidas en dos trabajos de campo que incluyeron la observación, visitas a las aldeas y entrevistas a niños, familiares y líderes indígenas– indican que no existe una ruptura significativa en las transiciones entre comunidad, familia y escuela, ya que, en todos esos contextos, los sujetos afirman los derechos de su etnia, enfatizando la necesidad y deseo de rescatar la cultura nativa y, al mismo tiempo, de su inclusión al alfabetismo socialmente legitimado.

“*Parente!*”: es la expresión que utilizan para referirse, de modo afectivo, a toda la comunidad indígena tupinamba y no solamente a los familiares más

próximos. En Olivença y demás aldeas, adultos y niños retoman antiguas costumbres, como la *Porancin*, ritual tupinamba que consiste en reunir a todos en una danza circular con cantos marcados por el ritmo de las maracas. Cotidianamente en la escuela de educación infantil Katuana, al inicio de cada turno, durante unos 10 minutos, los niños, incluso los más pequeños, participan en este ritual con sus maestras. No hay separación por edades, ni es obligatorio: el ritual funciona como una especie de mantra que facilita la concentración, serenidad e integración.

La pintura en el cuerpo, antigua costumbre recientemente rescatada, también está presente en el día a día de la escuela infantil: como sus padres, que visten con sus ropas tradicionales, los niños van a la escuela con el rostro y los brazos pintados con tinte de *jenipapo*, que, en tupí guaraní, significa “fruta que mancha o que sirve para pintar”.

La puerta de la *creche* o escuela infantil está permanentemente abierta: familiares, vecinos y amigos entran y salen libremente en un movimiento vivo que integra escuela y comunidad. Las maestras³ son también de origen indígena o agregadas (casadas con indígenas o adoptadas). Todos se conocen y comparten un mismo territorio.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela indígena



Plaza central Olivença

Niños y maestras utilizan el mismo transporte para ir y volver a sus comunidades: un pequeño camión contratado por la FUNAI (Fundación Nacional del Indio). Las carreteras de acceso son precarias, el acomodo en el volquete del camión no es confortable y, sin embargo, todos parecen siempre muy dispuestos, alegres e integrados. Con los niños viaja siempre una de las maestras, además de sus madres y padres que

van de las comunidades a la aldea principal, muchos de los cuales se integran en la vida cotidiana de la escuela después de realizar sus quehaceres en Olivença, participando incluso en los paseos y en la rutina, lo que ocurre espontáneamente, sin planearlo previamente.

La escuela infantil está situada en la plaza central. Las instalaciones reproducen el modelo urbano, pero

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela infantil indígena

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

en pésimas condiciones: la cocina y los lavabos son inadecuados, a veces no hay agua, las aulas son pequeñas y hace un calor sofocante. En las paredes hay dibujos con motivos indígenas y frases en tupí, pero también abecedarios, listas de asistencia, carteles con sílabas marcadas en pequeños textos; en fin, todo un patrón que está presente en la mayoría de las escuelas 0-3 y 3-6 brasileñas.

Desde el patio, desprovisto de juguetes, se avista la belleza de las playas con sus cocotales. Huyendo de los límites impuestos por el modelo occidental de organización escolar, diariamente los niños salen a caminar por Olivença: van a la plaza central, a la playa, al balneario de Tororomba a bañarse en la piscina, meriendan en el bosque... Así, todo el tiempo, forman parte de un universo que para ellos es conocido.

Llama la atención la disponibilidad de acompañar a los niños en actividades de su interés. Una tarde, acompañó al grupo que sale de la escuela después de la merienda:

“Son cerca de 25 niños acompañados por 5 adultos, entre ellos yo. Seguimos por la acera, descendemos cuevas y escalinatas, atravesamos la calzada hacia la orilla del mar. Lo convenido es que iríamos a la pista polideportiva situada en la arena de la playa, cimentada



Maestra jugando con niños en una piscina del balneario Tororomba

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela infantil indígena

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Actividades en la playa

y con gradas. Pero, inmediatamente, algunos niños se dirigen a la arena, buscan conchas, hacen hoyos, se acercan al mar. Un pequeño entra en el agua con ropa, y después rueda por la arena; los adultos no lo reprenden. Otros niños van saliendo de la pista y se aproximan al mar, meten los pies, las piernas, el cuerpo entero en el agua. Los adultos les acompañan. Una pequeña pide que la entierren en la arena; la maestra va cubriéndola y cantando, refiriéndose a cada parte del cuerpo. Otros también quieren, y ella les atiende. No hay una propuesta para cada uno o para el grupo: unos juegan en la arena, otros en la orilla. Los adultos, atentos, se divierten con los niños sin reprenderles, no interfieren, a menos que haya una situación de peligro.” (Diario de campo, 22 de abril de 2010.)

Si, muchas veces, falta una intencionalidad pedagógica, desborda sensibilidad de los adultos hacia los movimientos de los niños: el objetivo inicial es subvertido en función de los intereses que van surgiendo.

Entre la actividad de *Porancin* y la hora de la merienda, los niños permanecen en clase entre 60 y 90 minutos realizando actividades pedagógicas tradicionales, comunes en las escuelas urbanas.

“Son las 14 horas, hace mucho calor en el aula de los niños que tienen entre 1 año y 3 meses y 3 años.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela infantil indígena



Diez están sentados en torno a la mesa grande. Otros, cuatro o cinco, ocupan pupitres de adultos. La maestra distribuye hojas de papel mimeografiados, con un gran racimo de uvas en el centro. Entrega lápices de cera y los niños empiezan a pintar. Hablan alegremente entre ellos mientras pintan. Van llegando más niños, entre ellos una pequeña de poco más de un año, que no se une a la actividad. Vaga de un lado hacia otro, se esconde detrás de la tela azul del mural, arrastra una mesa de un lado para otro. La pequeña coge un libro, la maestra intenta impedirselo, la niña resiste, la maestra cede. Una rápida discusión entre los niños provoca una mordedura. La maestra no pierde la calma, protege a quien ha sido agredido y explica al agresor que no puede actuar de esa manera. Ahora ya son veinte niños en el aula. Siguen coloreando, algunos empiezan a gritar, animados. La maestra no se altera. Cuando callan, pregunta: ¿Todavía queréis gritar más? ¿No? Ah, entonces vamos a hacer otra cosa (...) En ese momento, llega la segunda maestra, alegría general. Se forma una fila, pero la organización no es rígida, los niños salen libremente.” (Diario de campo, noviembre de 2009, p. 22-23.)

En algunos momentos se hace evidente la semejanza con la escuela tradicional, donde se produce una interrupción entre conocimiento y vida. No obstante, el ambiente es de gran tranquilidad, porque aquí no hay

ni obligatoriedad, ni imposición, ni prisa, tal y como recuerda Nötzold:

“Los tupinamba jamás decían a los niños algo que les ofendiera, ni los castigaban ni adoctrinaban o reprendían por algo que hicieran. (...) Esa manera libre de criarse de los niños los llevaba a nunca hacer algo que pudiera desagradar a sus padres.” (Nötzold, s/d, p. 3)

En la escuela de educación infantil Katuana, frente a la resistencia infantil, las maestras se comportan de forma delicada, paciente, generosa. No observé alteración de voz alguna por parte de los adultos, ni irritación por parte de los niños.

Llama la atención la disponibilidad para involucrarse en el amor explícito hacia los niños, unido al sentimiento de pertenencia a un grupo social más amplio. La presencia cotidiana de los responsables, la posibilidad de entrar y salir libremente del espacio escolar, su participación en las actividades: esta proximidad ciertamente contribuye a que los pequeños se sientan seguros frente a las nuevas experiencias que viven en la escuela.

Si algunas de las prácticas cotidianas distan de sus tradiciones culturales –puesto que las maestras indígenas fueron educadas en las “escuelas del blanco”–, ¿cómo crear colectivamente una escuela que asegure

n°3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Lecciones de una escuela infantil indígena

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



in-fan-cia latinaoamericana tema

Lecciones de una escuela infantil indígena



la transmisión del conocimiento universal acumulado, asumiendo la cultura indígena como punto de partida y de llegada de todo el proceso educativo?

Las investigaciones sobre concepciones y prácticas de educación de la infancia indígena en espacios institucionalizados, pueden aportar elementos importantes en el campo de la educación infantil, incluso cuando se trata de pueblos como el tupinamba, bastante aculturados. Pues, como apunta Boaventura de Sousa Santos (2001), existen remanentes que, aunque no sean aparentes, sobreviven sumergidos. En Olivença, dichos remanentes son evidentes: se expresan en el modo que tienen de relacionarse adultos y niños entre sí y con el universo del que forman parte.

En un contexto de compromiso de eliminación de las desigualdades sociales y de formulación de políticas públicas de educación infantil en diálogo con la sociedad, el principal reto de la formación es diseñar, en colaboración con los pueblos indígenas, proyectos educativos que inventen nuevos hábitos cotidianos, que posibiliten interacciones favorables e investigaciones estimulantes. Esta es la educación necesaria no sólo para los niños indígenas, sino también para los del área rural, de la ciudad, de la selva, del cerrado⁴, de la caatinga⁵, del litoral. Una

educación que no se organice por la lógica de la apropiación privada del conocimiento, por la ideología del aprisionamiento de los cuerpos y del debilitamiento de los deseos, sino con base en la ética del cuidado y que apueste por la creatividad, la inventiva, la libertad.

■ LÉA TIRIBA

Profesora de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro. Coordinadora del grupo de investigación Infâncias, Tradições Ancestrais de Cultura Ambiental.

Notas:

1. La investigación, de carácter exploratorio, se llevó a cabo en el contexto del proyecto Tendencias de políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera, una iniciativa del Departamento de Educación y Cultura de la Organización de los Estados Americanos (OEA), con el apoyo de la Fundación (FBvL) <http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home.html> y en colaboración con los gobiernos de Brasil, Colombia, Chile, Perú y Venezuela. La investigación tuvo como objetivo comprender cómo se viven los procesos de transición del contexto familiar y comunitario a la institución de educación infantil.
2. La creche (escuela infantil) integra la Escuela Estatal Indígena Tupinamba de Olivença, formada por una escuela sede y 18 núcleos, situados en las comunidades indígenas; la mayoría de dichos núcleos ofrece educación infantil a los niños de 4 y 5 años. Vinculada a la Secretaría Estatal de Educación de Bahía, la escuela sede articula y coordina el trabajo de educación indígena desarrollado en la región, bajo la responsabilidad del gobierno del Estado de Bahía, con el apoyo de la FUNAI. En abril de 2010, eran, en total, 33 aulas, atendiendo a 414 alumnos.
3. Las maestras cuentan con una formación de bachillerato y actualmente están cursando estudios universitarios (licenciatura intercultural indígena, letras, licenciatura en pedagogía, formación a distancia o presencial).
4. El cerrado es una zona de vegetación tipo sabana que se localiza en la región centro-oeste de Brasil. (N. del T.)
5. La caatinga es una zona de vegetación agreste, muy seca, del noreste del país y relacionada con la gente más pobre. (N. del T.)

in-fan-cia latinoamericana

tema

Lecciones de una escuela infantil indígena



Bibliografía

- FERNANDES, Florestan: *Investigação etnológica no Brasil e outros ensaios*. Petrópolis: Vozes, 1975.
- NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe: "Cotidiano e educação dos jovens Tupinambá". *Revista Virtual de Ciências Humanas IMPRIMATUR*, año 1, n° 3. Disponible en: <http://www.cfh.ufsc.br/imprimat/nr.3/pdf/tupinamba.pdf>.
- ROSEMBERG, F.: "Educação infantil e povos indígenas no Brasil: apontamentos para um debate". En: *Discutindo políticas de educação infantil e educação escolar indígena*. MIEIB/Centro de Cultura Luiz Freire, s/d.
- SANTOS, Boaventura S.: *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- TIRIBA, Léa: "Educação infantil entre os povos Tupinambá de Olivença". Proyecto *Tendencias de políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera*. Estudio de caso Brasil. Brasília, OEA/MEC/COEDI/Fundação Bernard van Leer, 2010. <http://www.bernardvanleer.org/Spanish/Home.html>
- _____: "Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil". En: Soraia Silva de Mello; Rachel Trajber (coord.). *Vamos cuidar do Brasil. Conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. 1ª ed. Brasília: MEC, 2007, p. 219-228.



n°3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana tema

La educación infantil en América Latina

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

La educación infantil en América Latina

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

La infancia y los niños han conocido, en los primeros años del siglo XXI, una nueva visibilidad y la educación infantil se ha convertido, cada vez más, en objeto de atención. La defensa de los derechos de los niños se convirtió en “bandera política” capaz de abarcar segmentos sociales muy distintos, en una especie de “compromiso social por la infancia”, a menudo sustentado en campañas de fuerte llamamiento humanitario y mediático, que procuran atenuar las diferencias e igualar lo que no siempre es igualable. De cualquier manera, es necesario reconocer los avances derivados de la adopción de legislaciones que contemplan derechos para los niños: de los diecisiete países latinoamericanos, doce aprobaron legislaciones en la primera década de este siglo, mientras que los otros cinco lo hicieron en los años noventa del siglo pasado (Unesco/IPE/OEI, 2009). No obstante, es preciso velar para que el brillo de la luz no empañe nuestra visión: los avances logrados están siendo cada vez más constreñidos por la sociabilidad contemporánea, en que la garantía de derechos para algunos significa la supresión de derechos para otros, o, en el límite, la adopción de estratificaciones que se traducen en “derecho pleno” para una minoría y “casi-derecho” para la mayoría.



in-fan-cia latinoamericana

tema

La educación infantil en América Latina



Como parte de estas paradojas, observamos también la aparición de una nueva “sensibilidad” hacia la infancia que no sólo resulta de los llamamientos mediáticos y de las nuevas estetizaciones del “ser niño”, sino también del incremento de abundante literatura –de carácter científico o no–, centrada en la producción y difusión de conocimientos sobre los niños y las particularidades de la infancia y, en especial, sobre su educación. En esta perspectiva se inscriben los debates actuales sobre la pertinencia o incongruencia de la extensión de la “forma escolar de socialización” (Vincent, 1994), como norma pedagógica para la educación infantil. Ahora bien, es necesario remarcar que los avances proporcionados por los estudios en torno a la comprensión de la infancia como condición sociocultural de los niños, o como fenómeno generacional, se confrontan con la ascensión de estudios de corte neurobiológico, reactualizando concepciones y orientaciones biologizantes sobre la educación de los niños.

Este cuadro complejo se conforma también por la aparición de nuevos discursos sobre la pobreza infantil, considerada por muchos como una “nueva cuestión social”, dado que los niños representan numéricamente el mayor contingente de personas pobres en las diversas regiones del mundo.

in-fan-cia latinoamericana

tema

La educación infantil en América Latina

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Por consiguiente, teniendo en cuenta este escenario de creciente empobrecimiento infantil, los economistas atribuyen un sentido de urgencia y un carácter estratégico a la educación de los niños pequeños, al considerar que educar tempranamente es el medio más eficaz para romper con el llamado “ciclo generacional de la pobreza”. Como podemos observar, bajo la protección de la lógica mercantil dominante, la infancia es resignificada y, apoyándonos en Sarmento y Pinto (1997), destacamos la “gran paradoja de atribuir a los niños el futuro del mundo en un presente de opresión creciente”.

Educación de los niños pequeños: obligatoriedad y focalización como estrategia de expansión

Los estudios que hemos realizado sobre las políticas de educación infantil en América Latina¹ nos muestran que, a pesar de la creciente visibilidad discursiva, la educación de los niños pequeños es aún objetivo prioritario de políticas compensatorias y focales, especialmente cuando van destinadas a los niños pobres de 0-3 años. Igualmente, observamos una creciente institucionalización de la educación infantil en la región, en particular en los segmentos de edad más próximos a la primaria. La adopción, por parte de los gobernantes de la región, de la obligatoriedad de la educación infantil es una expresión de este movimiento:

de los diecisiete países latinoamericanos, catorce la han implantado en algún nivel, siendo la más frecuente a la edad de 5 años y aumentando a los 4 años.

Esta organización de sistemas de educación conduce igualmente hacia una división de la oferta educativa: los niveles o etapas considerados “formales” o “escolarizados”, en especial los obligatorios, quedan bajo la responsabilidad público-estatal; por el contrario, la modalidad “no formal”, al ser considerada “no escolar” (en la mayoría de los países dirigida a los



n°3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana tema

La educación infantil en América Latina

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

La educación infantil en América Latina



niños de 0 a 3 años), depende mayoritariamente de convenios o “colaboraciones” entre la esfera pública y la privada, especialmente con las denominadas organizaciones sociales.

Los datos estadísticos parecen evidenciar esta realidad: según la Unesco (2010), en América Latina la tasa bruta de escolarización de niños entre 3 y 5 años pasó del 56% al 65% en el período de 1999 a 2007; entre 2002 y 2008, el crecimiento fue aproximadamente del 2% anual. Estos porcentajes ocultan, no obstante, profundas disparidades tanto intra como inter países, así como en los segmentos de edad atendidos. Parafraseando a Florestan Fernandes, en la educación infantil la desigualdad educacional también es consecuencia de la desigualdad social.

Para pensar juntos...

Procuramos, en los límites de esta breve reflexión, destacar algunos efectos que las actuales políticas destinadas a la “pequeña infancia” han producido en nuestra región. En especial, queremos destacar que la creciente segmentación entre los dos ciclos básicos que constituyen la educación infantil (0-3 años y 4-5 años), como ya hemos comentado antes, ha producido unos efectos paradójicos y ha instaurado una nueva dinámica en la composición y gestión de los sistemas educativos.

Sin embargo, no hay que olvidar que dicha universalización se ha llevado a cabo en detrimento de la educación de niños de 0 a 3 años, destinatarios cada vez más de programas de carácter asistencial precarios. Ello se refleja también en las orientaciones curriculares: para los primeros, los de 4 y 5, la preparación para la escuela, puesto que los principales argumentos para la obligatoriedad son los impactos positivos de la preescolar en las trayectorias escolares futuras. Y como señalan algunos educadores, es necesario que este reconocimiento no implique una ascensión de la “primarización” de la educación preescolar. Y para los segundos, de 0 a 3 años, la oferta de programas dirigidos a la educación de las familias “que viven en situación de pobreza o de pobreza extrema”, para que éstas, debidamente instruidas, desarrollen buenas “prácticas de crianza”, además de actividades lúdicas y estimulantes. Pero en estos programas se ignora que muchas de las mujeres de dichas familias son trabajadoras que, por lo general, realizan actividades laborales fuera del hogar y, muy a menudo, con bajos niveles de escolaridad, aparte de reafirmar la “privatización del cuidado” bajo la responsabilidad de las mujeres. (Enríquez, 2007.)

Las agendas políticas regionales y locales tienden, de este modo, a instituir mecanismos regulatorios

in-fan-cia latinoamericana

tema

La educación infantil en América Latina



que, más allá de la administración de las políticas, se convierten también en dispositivos de “administración de la infancia”. La pluralidad de las experiencias nos revela que las distintas lógicas y los dispositivos que orientan las políticas y programas, también conducen a resignificaciones discursivas sobre los niños, su infancia y educación. El concepto de “atención integral”, por ejemplo, recupera la centralidad del desarrollo neurobiológico y cognitivista en la educación de los niños, difundiendo la idea de “momento único y determinante del desarrollo humano”. Discursos de este tipo son presentados junto a discursos culturales acentuando el papel de las comunidades y de las familias, de los procesos interactivos y de los derechos de los niños. Este bricolaje conceptual nos revela, como recuerda Sarmento (2005, p. 30), que “[...] la incorporación del discurso de desarrollo en la administración simbólica de la infancia y de la educación ya no es dominio de los movimientos pedagógicos minoritarios”, y tiende a constituirse en lo esencial del discurso legitimador de la acción educativa.

■ ROSELANE FÁTIMA CAMPOS

Profesora de la Universidad Federal de Santa Catarina, Departamento de Metodología de Infancia

Ver artículo completo: http://www2.rosasensat.org/files/roselane_campos_completo.pdf

Nota:

1. Se trata de dos proyectos de investigación: “Políticas educativas para a Primeira Infância no Cone Sul – entre o público e o privado”, llevado a cabo en el período 2008-2009, y “Políticas de Educação Infantil na América Latina - da conformação a transformação: um estudo sobre a educação das crianças pequenas na Bolívia, Equador e Venezuela”, éste todavía en desarrollo. Ambos proyectos han sido financiados por el CNPq.

Bibliografía

- ENRÍQUEZ, C. R.: *La organización del cuidado de niños y niñas en Argentina y Uruguay*. CEPAL: Serie Mujer y Desarrollo, n° 90. Santiago, Chile, 2007.
- SARMENTO, M. J.; PINTO, M.: “As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo”. En: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997 (p. 32-73).
- SARMENTO, M. J.: “Crianças: educação, culturas e cidadania activa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho”. *Perspectiva*, Florianópolis, vol. 23, n° 1, p. 17-40, enero-junio de 2005.
- UNESCO/IIPE/OEI: *Primera infancia en América Latina: la situación actual y las respuestas desde el Estado*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2009. Buenos Aires: IIPE/SITEAL, 2009.
- UNESCO: *Panorámica regional América Latina y Caribe: informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Santiago, Chile, 2011. Disponible en: www.unesco.org.
- VINCENT, G. (coord.): *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. París: Presses Universitaires de Lyon, 1994.

n°3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana

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



in-fan-cia

entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana



— MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

A pesar de su diversidad social, económica y política la educación de los pequeños en América Latina ha seguido pasos muy similares. ¿Cómo evalúa estas perspectivas en términos de democracia y diversidad regional?

Permítame no estar de acuerdo, en parte, con su observación. Percibo algunas diferencias importantes en la política en Educación Infantil entre países de América Latina: algunos países han puesto en marcha experiencias llamadas “no formales” o “alternativas” —como los Hogares vecinales (centro de atención infantil o atención en familia) en Colombia, como una política nacional de Educación Infantil (lo que denomino “modalidades incompletas”). Algunos países han introducido la obligatoriedad de la Educación Infantil para las edades más cercanas a la escuela primaria (como México y, desde 2009, Brasil). Otros países se pusieron la EI bajo la responsabilidad del sector de la educación (como Brasil), y otros no lo han hecho (como Chile). En cuanto a las similitudes, advierto una oferta combinada entre el sector público y el privado, una cobertura pequeña para los niños más pequeños (bebés), la desigualdad de la oferta (más oferta para los mayores y los pertenecientes a los estratos con mejor situación socio-económica y

educativa). También se podría poner de relieve una fuerte influencia europea en el origen de la Educación Infantil en Latinoamericana y en sus propuestas curriculares. Fuimos países colonizados, principalmente por España y Portugal, tuvimos los ojos dirigidos a los imperios, alabamos la blancura de la piel, adoptamos el cristianismo como religión dominante y, en algunos países, incluso como religión de Estado. Compartimos, los países de América Latina, muchos puntos de nuestra historia; pero divergimos en otros: por ejemplo, la importancia de la diáspora africana a través del tráfico de esclavos y de los regímenes esclavócratas, la mayor o menor permanencia de poblaciones y culturas indígenas, más o menos mestizaje racial.

Los derechos de los niños en América Latina han supuesto una lucha continua durante el siglo pasado. Aún no se garantizan los derechos de protección, ni los derechos de participación. ¿Qué crees que debería aparecer en una propuesta de agenda de defensa de los derechos de los niños en América Latina?

El reconocimiento de la igualdad de oportunidades de acceso a los bienes sociales para todos los niños independientemente de la edad (¿dónde está el reconocimiento de la ciudadanía de los bebés?), sexo, origen económico, educativo y étnico-racial de las familias, así como el lugar de residencia.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Fúlvia Rosemberg



La situación de pobreza de los niños es una marca del continente, pero la pobreza afecta principalmente a los niños indígenas y negros. ¿Cuáles podrían ser los caminos para lograr una ruptura en este proceso de exclusión étnico-racial?

La marca del continente es la desigualdad en el acceso de los niños, con respecto a sus condiciones socioeconómicas, étnico-raciales y territoriales, a los bienes materiales y simbólicos producidos por la sociedad y los que pone a disposición la naturaleza. Para revertir la desigualdad de condiciones de vida de los niños blancos, negros e indígenas es necesario poner encima de la mesa tanto el tema de las desigualdades etarias cuanto el de las desigualdades étnico-raciales, económicas y de ubicación, en el primer plano de los debates políticos.

La asistencia a la escuela de educación infantil es uno de los derechos de los niños, pero en muchos países este derecho se ha convertido en una obligación. Esta es una cuestión específica de las políticas latinoamericanas?

La obligatoriedad para los niños de frecuentar el pre-escolar no es exclusiva de América Latina. Me refiero a la obligatoriedad de asistencia o de inscripción, no a la oferta obligatoria para el Estado. Algunos países han introducido, en el extranjero, esta medida que, en mi opinión, es un punto de vista equivocado y



in-fan-cia

entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana



autoritario sobre el respeto al derecho a la educación. Equivocado, porque responsabiliza a las familias por la falta o frecuencia de asistencia y también porque amplía la brecha entre las edades (0 a 3 años no es obligatorio, 4 y 5 sí). Esta separación de las edades o de las modalidades, disminuyó, aún más, la oferta de VACANTES PARA NIÑOS MENORES DE 3 o 4 años esto es para los bebés. La asistencia obligatoria no garantiza la universalidad de la oferta. Aunque esta experiencia no sea exclusivamente latinoamericana, por desgracia, ha sido más frecuente aquí (tabla I) que en otras partes del mundo. La obligatoriedad de asistencia no garantiza el acceso universal a la Educación Infantil, de acuerdo con los datos disponibles. La obligación del Estado a la oferta es otra cosa. ¿De qué obligatoriedad se está hablando?

La perspectiva de la calidad educativa de los centros de Educación Infantil ha hecho hincapié en la productividad académica, medida para la preparación para la alfabetización o los indicadores de aprendizaje de lengua materna, y de matemáticas, en detrimento de las funciones más convencionales de Educación Infantil, como el juego y la socialización. ¿Cuáles son las razones de este énfasis? ¿Cuáles son las armas para un buen combate en contra de estas perspectivas hegemónicas en lo que es educar a bebés y niños pequeños?

El énfasis en las habilidades de la educación básica en la Educación Infantil es debido, en parte al menos, al deseo de acelerar los procesos intelectuales, a un modelo de evaluación (centrada en el estudiante), el modelado (o espejo) de la Educación Infantil en los niveles y etapas educativas posteriores como el estándar actual en la ciudad del mundo occidental. También identificar las contribuciones negativas de los discursos inspirados en la vulgarización de la neurociencia y la economía (que parecen converger en este punto). Nuestras armas son pequeñas, dada la intensidad de esta ofensiva. Creo que las preguntas (sin opción obvia y natural, todos son políticas) la persistencia, la vigilancia y la movilización (también difícil) son recursos que pueden ayudar.

¿Cómo ve la posibilidad de un proyecto educativo para bebés y niños pequeños que pueda incluir las manifestaciones populares y culturales de América Latina, a la vez que defienda la educación como un proceso de universalización?

No tengo una respuesta a “un proyecto educativo” que satisfaga los diferentes países y grupos étnicos. Creo que puedo contestar que las vías pasan por comenzar hoy a trabajar para que los derechos de los niños de 0 a 6 años de los distintos grupos se consideren.

in-fan-cia

entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana



El problema del exotismo y la idea de que la propuesta es una simple pregunta, la idea de que la respuesta es técnica, que es política. Tenemos que preguntarnos el lugar del niño en los programas políticos, incluidos los de los movimientos sociales.

La cuestión de los niños indígenas es bastante distinta en los países de América Latina. Algunos

países están organizados con una gran población indígena que se constituye como un único pueblo –especialmente en el uso de una lengua y historia y tradiciones compartidas– y en otros países, la población indígena fue casi exterminada y hay una pequeña cantidad de personas que viven lejos de centros urbanos –con el mantenimiento de un tipo diferente de la vida– u otros grupos que viven

in-fan-cia

entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana



con mayor o menor grado de aculturación, y están presentes en las zonas urbanas. ¿Cómo pueden las políticas sociales y educativas para la primera infancia garantizar para los niños indígenas un proyecto educativo local y nacional? ¿Qué es lo más relevante en la educación de los niños pequeños?

La pregunta es de una complejidad tan grande que casi no me atrevo a pensar en la respuesta. Vea, ni siquiera sé cómo resolver el problema de si es posible pensar en un centro infantil para los pueblos indígenas que viven en aldeas donde no existe una separación entre el lugar de residencia y de trabajo de los padres. Y la diversidad entre los pueblos indígenas en relación con sus agendas políticas, la inserción en la sociedad amplia, la concepción de infancia, los derechos de la vida y la muerte. ¿Puedo yo, una persona no indígena, pensar en derechos para los indígenas? En Brasil, recientemente empezaron los debates, negociaciones y acuerdos sobre estos temas.

En algunos países de América Latina, la ascendencia africana es un componente de gran parte de la población. Incluso en esta situación de mayoría cuantitativa, la población negra sufre discriminaciones constantes. ¿Cuáles son los caminos que la educación preescolar puede ofrecer para romper con este ciclo reproductivo de discriminación con los niños y niñas negras?

La diversidad es tal que incluso el término “afrodescendiente” usado en la cuestión es utilizado uniformemente por los movimientos negros de un solo país. ¿Cuál es la población hegemónica? ¿La mayoría? ¿Se tienen en cuenta los mestizos, o no? ¿Cómo superar las desigualdades en el acceso entre los niños blancos y negros, en la Educación Infantil? Vea cómo todo esto es más complicado: las mayores desigualdades en el acceso a la Educación Infantil en Brasil se dan entre las edades de 0 y 3 y las de 4 y 5, y esto ocurre de modo muy similar entre los niños blancos y negros. La llamada “race gap” o el hiato de raza es menos importante que el de la edad.

La construcción de una perspectiva antirracista es un deber de la educación en América Latina. ¿Qué tipo de políticas crees que son más eficaces para formar una sociedad donde el color de piel, costumbres religiosas, diferencias culturales no sean motivo para la exclusión y el conflicto.

Una perspectiva antirracista tiene que hacer frente a las dos frentes en que opera el racismo: en el plano material y en el plano simbólico; en el institucional y en el plano interindividual. Es una falacia, en mi opinión, tener en cuenta que el racismo será combatido por la única vía de combate de los prejuicios interindividuales. Teniendo en cuenta la construcción histórica de las

in-fan-cia entrevista

Fúlvia Rosemberg

latinoamericana



relaciones raciales en América Latina, la superación del racismo es también la superación de la desigualdad económica, de la ocupación de la tierra urbana y rural, de la segregación espacial. Y después, es necesario que los actores políticos sean conscientes de la configuración adultocéntrica de las sociedades contemporáneas, incluyendo la agenda política de los movimientos sociales.

La escuela y los profesionales tienen un papel fundamental en la lucha contra el racismo. ¿Cómo crees que la formación inicial y continuada de los maestros podrá incidir para formar resistencia organizada a los modelos racistas aun hegemónicos en las sociedades latinoamericanas?

Creo que para los maestros y maestras, investigadores, activistas, gestores, técnicos, etc., en fin, para los adultos que tienen que ver con el tema y/o con la práctica de la Educación Infantil desde una perspectiva democrática, el punto de partida sería traer la cuestión del racismo y del adultocentrismo al primer plano de nuestras reflexiones y tener la humildad (en su sentido pleno) para reconocer lo poco que sabemos, y reflexionar acerca de la cuestión.

■ **MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA**

Profesora de la Universidad Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre

Información sobre la obligatoriedad de asistencia antes de la primaria por país

Región	Año de adopción de la ley	Edad en que se inicia la obligatoriedad	Número de años de educación obligatoria antes de la primaria
Estados Árabes Sudán	1992	4	—
Asia Central Corea del Sur	1999	5	1
Asia del Este y Pacífico Brunei / Damascus Corea del Norte (RDP de Corea) Macao/China	1979 — 1995	5 5 5	1 1 1
Asia del Sur y del Oeste República Islámica de Irán Sri Lanka	2004 1997	5 5	1 —
América Latina y Caribe Argentina Colombia Costa Rica República Dominicana El Salvador México Panamá Perú Uruguay** Venezuela	1993 1994 1997 1996 1990 2002 1995 2004 — 1999	5 5 4 o 5 5 4 o 6 5* 4 3 5 4	1 1 1 o 2 1 1 1 1 3 1 2
América del Norte y Europa del Oeste Chipre Dinamarca*** Israel**** Luxemburgo	2004 — 1949 1963	4/2/3 6 3 4	1 1 — 2
Europa del Este y Central Bulgaria Hungría Lituania Macedonia Polonia República de Moldova Rumanía Serbia y Montenegro Eslovenia	2002/2003 1993 2002 2005 2004 — — 2003 2001	6 5 4 6 6 5 6 5 ½ 6	1 1 2 1 1 1 1 1 0

* México instituyó la obligatoriedad de modo escalonado.
** En la tabla de UNESCO (2008) no aparece la fecha de la ley en Uruguay, que parece ser anterior a la reciente ley nacional de educación.
*** Consultada otra información, inclusive al portal del gobierno de Dinamarca, no se encuentra confirmación de obligatoriedad de asistencia.
**** A pesar de la rotación geográfica, Israel está incluido en tabla de UNESCO (2008) en región indicada.
Fuente: UNESCO (2008), p. 130, tabla 6.8.

Fuente: ROSENBERG, Fúlvia. Una trágica jornada: educación pre-escolar obligatoria. São Paulo: Fundação Cortes Chagas, 2011.

[Ver pdf del cuadro](#)

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Experiencias culturales y producción de sentido



■ Espacios para los niños. Las ciudades deben ahora ser consideradas como espacios capaces de acoger a los niños, lo que les permite ricas experiencias culturales. Visitas a museos o escuchar una leyenda son maneras diferentes de crear oportunidades para los niños, momentos de aprendizaje, placer y creatividad. Observar, mirar, escuchar, tocar y sentir son esenciales para la construcción de significados compartidos acerca de sí mismos, sus historias y el mundo que les rodea.

■ Daniel Pereira

La esquina de América Latina en São Paulo



■ Angela Fronckowiack

La leyenda del guaraná verdadera



in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

La esquina de América Latina en São Paulo

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

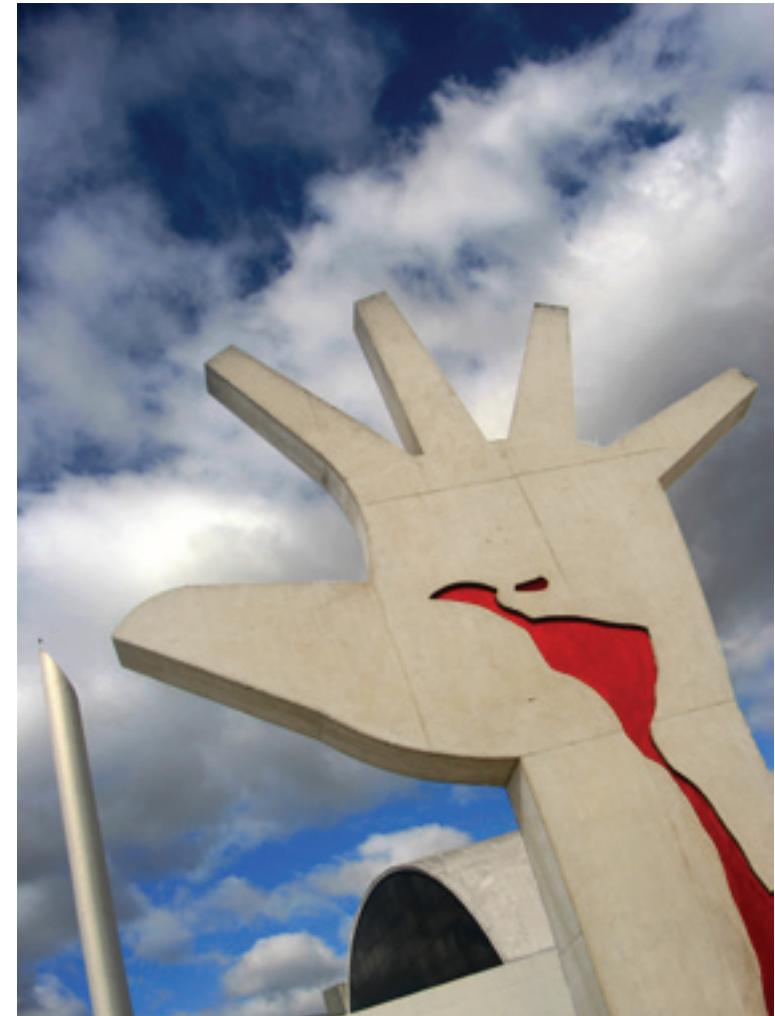
los 100
lenguajes
de la infancia

■ DANIEL PEREIRA

Venir a São Paulo de vacaciones y no hacer una visita al Memorial de América Latina es –perdonando la exageración– casi lo mismo que ir a Roma y no ver al Papa. Ubicado en un área de 84 mil metros cuadrados en el tradicional barrio de Barra Funda, en el lado oeste de la capital paulista, el imponente conjunto arquitectónico ideado por el gran Oscar Niemeyer es un espacio abierto a las manifestaciones artísticas y científicas de Latinoamérica, una invitación a que tengan su casa en el Memorial.

Inaugurado el 18 de marzo de 1989, el Memorial se creó con la intención de estrechar las relaciones culturales, políticas, económicas y sociales de Brasil con el resto de países de América Latina a partir del proyecto cultural concebido y ejecutado por el antropólogo Darcy Ribeiro.

Ubicado al lado de la terminal de transportes urbanos de Barra Funda, a pocos metros de la autopista paralela al río Tietê, recibe visitantes de todo Brasil, así como de extranjeros que vienen para ver espectáculos musicales en el Auditorio Simón Bolívar, conocer la historia de los países latinoamericanos paseando ante más de cuatro mil obras de artesanía en el Pabellón de



in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

La esquina de América Latina en São Paulo

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

La Creatividad, ver las exposiciones de artes plásticas en la Galería Marta Traba, disfrutar de las novedades literarias y audiovisuales en la Biblioteca Victor Civita, participar en las fiestas de la plaza Cívica y presenciar, en el Salón de Actos, las obras de Cândido Portinari y de los escultores Carybé y Poty.

El máximo referente del Memorial es la escultura *La mano*, de Niemeyer, que se tiende a los pueblos iberoamericanos. Se localiza en el centro de la plaza



Cívica, siendo parada obligatoria para los visitantes y, hoy, un verdadero marco urbano en el perfil de la ciudad. Tiene siete metros de altura y, en la palma de la mano, un mapa estilizado de América del Sur en bajorrelieve pintado de rojo sintético.

Las actividades ofrecidas por el Memorial son, en su mayoría, gratuitas. Todos los espacios permanecen abiertos de martes a domingo, desde las 9.00 h hasta las 18.00 h. Es un punto de encuentro para los alumnos de escuelas públicas y privadas de la capital y de las ciudades del interior del estado, que vienen en visitas guiadas. Además de las visitas, también tienen la posibilidad de experimentar la dimensión de los conocimientos proporcionados por ellos mismos y exponerlos ante la sociedad.

Es el caso de los alumnos de la escuela municipal Cacilda Becker, ubicada en la zona sur de la ciudad, que, como clausura de la experiencia pedagógica y artística trabajada en el aula, montaron una exposición con maquetas de países latinoamericanos hechas con materiales reciclados. Para más información:

<http://www.memorial.sp.gov.br/memorial/index.jsp>

■ DANIEL PEREIRA
Asesor de prensa

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

La leyenda de la guaraná verdadera

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

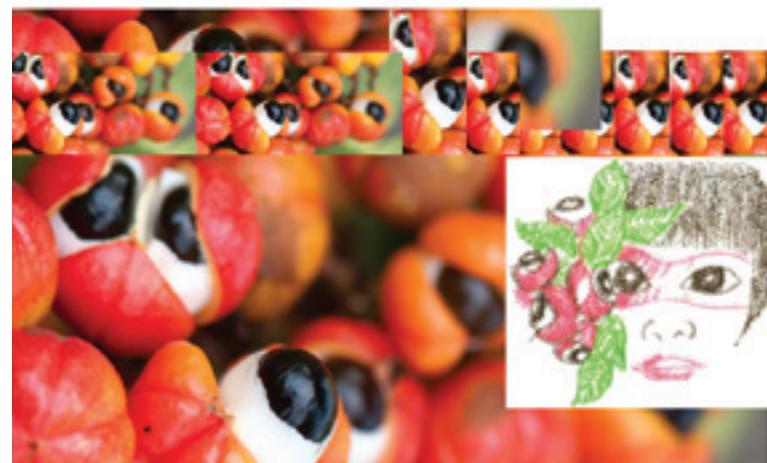
reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

— ANGELA COGO FRONCKOWIAK

Los indios brasileños Sateré-Mawé¹ cuentan que, en el principio de aquello que se llama mundo, antes que ellos fuesen los indios bravos que son, los hombres, los animales y las plantas, itodo era gente! Y, en la infinitud de este sinfín, para quedarse una mujer embarazada, bastaba con ser tocada por un hombre, un animal o una planta que la quisiese desposar. Dicen, también, que la vida humana, en este tiempo, consistía solamente en los tres hermanos: dos hombres y una mujer.

La mujer se llamaba Onhiamuaçabê. Además de ser bella, tenía grandes conocimientos respecto de las cosas de la floresta. De todo lo que ella plantaba en Noçoquém –lugar sagrado que la muchacha cuidaba y donde reposaba toda la gente– sacaba sabiduría, sustancias medicinales, collares, utensilios y alimentos para ella y para sus hermanos. Con tantas cualidades, Onhiamuaçabê despertó el amor de una culebra pequeña, que la quiso desposar. Para lograrlo, la serpiente puso el olor más fuerte que se podría oler por el camino el que la muchacha paseaba.

Y así, fascinada por el olor que le enternecía el corazón, Onhiamuaçabê tocó el cuerpo de la culebrita,



que, astuta, se dejó caer en el medio del camino. La india increíblemente se quedó embarazada por una fragancia. A causa de eso, los dos hermanos se sintieron aburridos y celosos y así la echaron de Noçoquém.

Onhiamuaçabê fue vivir a una casa cerca del río, asistiendo a su hijito, un curumim² listo, fuerte y muy lindo. Mientras le bañaba en el río, Onhiamuaçabê le contaba historias de sus tíos, de las tierras y de la vida hermosa en Noçoquém. En uno de esos baños llenos de charlas, el curumim escuchó a su madre decir: “Cuando percibí que estaba embarazada de ti, yo planté un castaño muy grande en tu homenaje en Noçoquém”.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

La leyenda de la guaraná verdadera



El niño tuvo tanto deseo por la historia contada por Onhiamuaçabê que se percibió queriendo probar las castañas que eran su regalo. Aunque su madre le advirtió que no fuese para Noçoquém, él así lo hizo y fue descubierto por el agutí, el guacamayo y la cotorra que guardaban el sitio y lo delataron a los tíos. Al día siguiente, cuando el curumim volvió para comer nuevamente, el mono ya cuidaba del castaño. En cuanto el niño empezó a subir al árbol, el mono disparó un montón de flechas con su arco. ¿Cayeron castañas? ¡Muchas! Pero cayó también el curumim herido de muerte para siempre.

Presintiendo el peligro, Onhiamuaçabê corrió para salvar a su hijo pero él ya estaba sin vida. Llorando sobre su cuerpo, la mujer juró hacerlo durar. Arrancó su ojo derecho y lo plantó como una semilla. Nació una planta débil, el falso guaraná, que los indios llaman de “uaraná-hop”. Sin embargo, Onhiamuaçabê aún experimentaba la sensación de su hijo vivo. Entonces, sacó ahora el ojo izquierdo del muchacho y lo hizo descansar bajo la tierra, mientras decía llorando como se cantase:

*Crece mi niño
Crece como una flor
Fuerza de la naturaleza
Saca de los hombres el dolor*

*Hijo de mi cariño
Trae coraje para el amor
Trae coraje para la guerra
Y torna mi deseo en vigor*

Así, la planta de la guaraná verdadera, que los indios llaman de “uaraná-cécé”, a partir de ese día, fue creciendo de aquel ojo regado por las lágrimas que la madre había llorado. Y es por eso por lo que la guaraná tiene dentro de ella un ojo que nos espía a nosotros.

Pero la leyenda no termina así, porque después de algún tiempo Onhiamuaçabê empezó a oír ruidos en la sepultura de su hijo. Cada vez que la abría, de allá salían muchos animales, como el oso hormiguero, el cerdo y el perro salvajes que hasta hoy viven en las matas brasileñas. Una de estas veces, la mujer encontró a su niño, su curumim renacido, tan alegre, tan fuerte y tan lindo como siempre lo había sido. Y este fue el primer indio Mawé.

Notas:

La leyenda de la guaraná verdadera. Traducida al español por Ana Luísa Voelz.

1. Los indios Sateré-Mawé habitan la provincia del Amazonas, entre los ríos Tapajós y Madeira, al norte de Brasil.
2. Manera de nombrar el hijo de las indias.

Leyenda brasileña

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Acerca de las diferencias



El espacio educativo refleja la cultura de la gente que en ella vive, pero también produce nuevas culturas. Las escuelas están compuestas por diferentes cuerpos que se mueven e informan de sus diferentes formas de ser. Mirar, aprender, entender, denominar estos cuerpos puede ser una manera de inventar otras formas de ver los cuerpos. Cada centro escolar o infantil está formado por sus propias capas de experiencia. Una escuela nace de las necesidades de afirmación de la existencia de ciudadanos que son sin tierras y aporta elementos importantes para reflexionar sobre el papel de la educación política en la educación infantil de los niños.

Leni Vieira Dorneles, Circe Mara Marques

Sobre cuerpos “distintos”



Adilson de Angelo

7]fUbxUinfantil



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Sobre cuerpos “distintos”

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

- LENI VIEIRA DORNELLES
- CIRCE MARA MARQUES

En este artículo tenemos la intención de reflejar sobre cómo los niños “hablan” acerca de su comprensión sobre raza y, posteriormente sobre los “cuerpos distintos”. Para realizar este experimento llevado a la sala de clases muñecas y muñecos con cuerpos negros y blancos, con silla de ruedas, cabello rubio, negro, sin pelo, ciegos, sordos, discapacitados, etc. A los juegos con los niños de la educación infantil.

En lo que se refiere al trabajo con muñecas y muñecos negros, se observó que los muñecos blancos y negros se dividían en la distribución de roles o, bien, eran abandonados en un rincón del aula por tener el cuerpo negro. De alguna forma, los cuerpos que representaban en los juegos a los “cuerpos distintos”, llevan marcas sociales de modo que, por ejemplo, la criada, la niñera, el chofer, el cocinero, ha sido siempre un papel ocupado por los muñecos negros.

Las manifestaciones sobre raza durante el trabajo de investigación, evidenciaron que los efectos “de verdad” sobre el hecho de ser negro, vividos por los niños en su día a día, están íntimamente ligados al hecho de jugar, en la mayoría de las situaciones, con muñecos de un



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Sobre cuerpos “distintos”



solo tipo de cuerpo, una sola raza y generación. Jugar únicamente con un “tipo” de muñeco/a ciertamente enseña “verdades” sobre la etnia y raza a los niños (Dornelles, 2007, p. 164.)

Al referirse a las muñecas negras, los niños manifestaron “registros de fealdad”, como: “¡A mí no me gusta su color! ¡Si fuera más clara, podría ser guapa!”. Los “registros de belleza” estaban centrados en el color de la piel y en el tipo de cabello de los muñecos, como decía una niña. “¡Es feo, porque su pelo es duro!”. O, como expresaba otra: “Es fea, porque su piel es muy negra.”

A través de lo que dicen los niños en las actividades con juguetes, se constató el carácter binario entre blanco/negro, donde los niños usaban el color de la piel como un registro de aquello que se concibe como bello, bueno y bonito; todo lo que estaba fuera del color elegido como normal era tomado como “lo otro”, “lo diferente”, “lo feo”, como decía una niña: “es fea porque es negra, pero los ojos son bonitos porque son azules.”

No obstante, para algunos niños, el hecho de ser negro pierde importancia cuando ven a una muñeca “bien” vestida. Pero igualmente acaban por quitarle el vestido de hada a la muñeca negra y se lo ponen a la blanca para continuar el juego.

La experiencia con una Barbie negra vestida de hada puede servir como una actividad alternativa para los profesores, porque de él, se le ocurrió la discusión sobre lo que los niños manifestaban: “Es mala, no puede ser hada porque su piel es negra y tendríamos que quitársela y cambiarla por una piel blanca” y “A mí me gusta la muñeca negra, pero no la quiero porque mi mamá se enfadaría. No puedo jugar con alguien así, mi mamá no me deja y me dijo que quienes son así son sucios.”

Jugar con la hada negra en el aula nos permitió entender cómo y por qué los niños habla de su raza y de la raza del otro. Permitted que los niños y los profesores pudieran discutir la naturalización de la blancura y de del blanqueamiento y su efecto sobre la inferioridad de “la oscuridad” de los niños en la escuela. Para Kaecher (2006), “al reafirmarse, lo blanco pasa por una hipereposición, que funciona como una estrategia de universalización y naturalización, estrategia que está vinculada, entre otras cosas, al número de veces en que el color blanco aparece (p. 122.)”

Pensar la cuestión de la raza en esta perspectiva es una forma de mirar los conceptos de supremacía que dicta la “blancura” como símbolo de superioridad del color de la piel blanca frente a la negra. Al oír, leer y

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Sobre cuerpos “distintos”

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

pensar sobre las conversaciones de los niños en las actividades realizadas en el aula, pudo identificarse el problema de cómo en un país como Brasil, que se constituyó a través de una fuerte presencia de los negros y del mestizaje de razas, se puede continuar colaborando para que los niños negros sigan soñando con tener en su cuerpo los registros de una “normalidad” blanca.

Actuar sobre la acción del otro, esto es lo que Foucault (2001) nos enseña cuando trata del poder, y jugando con las muñecas y muñecos fue posible para las niñas actuar con cuerpos de color diferente o igual al suyo, pensar en la problemática acerca de su color, del color de los otros y del color de sus muñecos y muñecas.

¿Vamos a jugar con cuerpos diferentes?

Después de proporcionar a los niños en su clase de 5 años algunas de las muñecas y muñecos con diferentes características, tales como ciegos, sordos, sin pelo y con silla de ruedas, la maestra Vanessa sugirió que cada niño llevase al centro del grupo la muñeca con la que había jugado y la presentara a sus compañeros. En este momento, ella pudo escuchar lo que los niños decían y las curiosidades que expresaban sobre los cuerpos distintos representados en los juguetes. Los primeros comentarios fueron para



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Sobre cuerpos “distintos”



constatar las partes que faltaban en el cuerpo de las muñecas, es decir, que escapaban del estándar de normalidad con el que estaban acostumbrados a jugar: “¡La muñeca con la que jugué tiene un ojo estropeado!” “¡A esta le falta una pierna!” “Y esa otra no tiene cabello... ¡es calva! (muchas risas).”

La maestra preguntó si se podía jugar con las muñecas tal y como estaban. La respuesta que escuchó de los niños fue: “Sí que se puede jugar, pero hay que arreglarlas.” “¿De qué forma?”, preguntó la maestra, sugiriendo a los niños que detallasen mejor aquello que estaban pensando: “Ah, a esa (señalando a una de las muñecas) hay que coserle una pierna igual a la otra que tiene”. “¿Pero no existen personas a las que les hace falta una pierna o que tienen una diferente a la otra e, incluso, que no tienen ninguna de las dos piernas?”, preguntó la maestra. “Sí que existen, están enfermas... ¡pobrecitas!”, respondieron los niños.

Esta conversación aportó a la lista aquello que los niños ya sabían a partir de sus experiencias y entonces recordaron que ya habían visto a personas que les falta un brazo (o que tienen brazos diferentes), que no tienen cabello o que no ven (o necesitan gafas); que no escuchan (o precisan de aparatos auditivos).

El sentimiento que esos juguetes diferentes despertaron en los niños fue inicialmente de “curiosidad” y después, tal como hemos visto, de “compasión”.

Es decir, exploraban los juguetes y procuraban “cuidar” a los cuerpos de las muñecas.

Y, para esto, representaban papeles de médicos y enfermeras, administrando medicamentos para “normalizar” los cuerpos diferentes. Manifestaron, entonces, la intención de construir un hospital dentro del aula para tratar a esos cuerpos distintos. El cuerpo que no camina, no escucha o no ve es un cuerpo que siente “dolor” y era llevado al hospital para ser tratado y medicado.

Durante las conversaciones con los niños, era posible percibir que asociaban, en el caso del ciego, el hecho de no ver, al “dolor” en los ojos; en el caso del minusválido, el hecho de no caminar, a los pies dañados, y, en el caso del sordo, el hecho de no escuchar, al dolor de oídos. Al ser indagados sobre personas en sillas de ruedas, pero que no tienen los pies o las piernas dañados; sobre personas que no ven o no escuchan, y que no padecen dolores en los ojos o en los oídos, los niños fueron incitados a romper con la lógica que venían utilizando y, una vez más, a “pensar de forma distinta sobre las diferencias”.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Sobre cuerpos “distintos”

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



Los niños en sus juegos con cuerpos diferentes del suyo, en todo momento trataran de normalizar la diferencia al proponer que la muñeca que era sorda tendría que usar un aparato en el oído, por ejemplo.

Cuando la maestra colgó en la pared del aula un cartel con el alfabeto manual, despertó la curiosidad de los niños en relación a aquella lengua que aún no conocían, pero que pusieron en práctica rápidamente, representando con las manos las letras del alfabeto. Una muñeca ciega se les ofreció para jugar y se preguntaban asombrados: “¿Los ciegos tienen ojos?”. Durante las conversaciones en gran grupo, los niños compartieron sus experiencias sobre las personas ciegas que veían en la calle y contaron lo que sabían sobre los bastones y los perros guía que dichas personas diferentes usan. Inmediatamente, salieron andando por el aula con los ojos cerrados como si fueran personas ciegas.

Durante los juegos con las diferentes “muñecas y muñecos distintos”, los niños descubrieron que las diferencias, sean físicas y/o sensoriales, no son sinónimo de incapacidad, aunque sea imprescindible considerar la necesidad de adaptaciones específicas en los espacios o materiales para garantizar la igualdad de derechos.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Sobre cuerpos “distintos”



Se argumenta a partir de las experiencias aquí presentadas en las actividades con niños que estos no son meros asistentes a los diferentes juegos que llenan su día a día. Por lo tanto, atienden a principios sobre un código social que les da pistas sobre lo que es “ser negro”, “ser blanco”, “ser deficiente”. Y como ello se construye dentro de un “estándar” de normas que forman parte del universo de sus conversaciones, juegos y vivencias cotidianas, o sea, los niños hablan de sí mismos y de los demás también en sus acciones con muñecas y muñecos.

■ LENI VIEIRA DORNELLES

Miembro del GEIN (Grupo de Estudios sobre Educación Infantil) y de la línea de investigación del PPGEDU Estudios sobre infancias.

■ CIRCE MARA MARQUES

Miembro del GEIN (Grupo de Estudios sobre Educación Infantil) y de la línea de investigación del PPGEDU Estudios sobre infancias.

Ver artículo completo: http://www2.rosasensat.org/files/leni_dornelles_completo.pdf

Nota:

1. Trabajo desarrollado en la investigación de máster de SOUZA, Fernanda Morais de: *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Trabajo final de máster. Universidad Federal de Río Grande del Sur, Programa de Posgrado en Educación, 2009.

Bibliografía

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos escapam: a criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

KAECHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca Escola – 1999*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

MARQUES, Circe Mara; PRASS, Vanessa: *Brincando com o corpo e com a diversidade na educação infantil*. En: *Práticas pedagógicas em matemática e ciências na educação infantil: cadernos do professor*. Ministério da Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: Unisinos; Brasília: MEC, 2007.

SOUZA, Fernanda Morais de. *Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

7jfuXUinfantil



■ ADILSON DE ANGELO

Desde su creación, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra (MST) garantizó en su agenda política la lucha por la educación y por una escuela más significativa para la familia Sin Tierra. Para ello, ha procurado, a lo largo de toda su trayectoria, construir un proyecto educativo basado en tres grandes puntos:

- I) rescate de la dignidad de miles de familias que vuelven a tener raíces y un proyecto;
- II) construcción de una identidad colectiva, que va más allá de cada persona, familia y asentamiento;
- III) construcción de un proyecto educativo que abarca las diversas generaciones de la familia Sin Tierra y que combina la escolarización con preocupaciones más amplias de formación humana y de capacitación de militantes (Caldart, 2003, p. 51).

Las dimensiones de este proyecto educativo son reveladoras de cómo el MST ha construido y presentado su pedagogía o, mejor dicho, su propuesta de praxis para la educación de las personas que forman parte del Movimiento. Se trata de una construcción que pretende mostrar cómo sujetos implicados en una lucha social, integrantes de un movimiento “en movimiento”, se ocupan y se preocupan por la educación. A lo largo de la historia, el proyecto de educación del MST se ha basado en el esfuerzo de presentarse como una referencia de

práctica y reflexión de lo que es el propio Movimiento. Toda acción del MST pretende ser, ante todo, una acción pedagógica, una acción de formación de las personas y, por consiguiente, una práctica educativa para la libertad.

El MST reconoce en sus integrantes: su temporalidad propia (son niños, adolescentes, jóvenes o adultos); su identidad campesina, con conocimientos propios, y su identidad *Sin Tierra*, herederos y herederas de una lucha histórica. Por eso, en la apuesta que hacen, debe garantizarse la educación a todos los sujetos Sin Tierra, en todos sus niveles: educación infantil, primaria, secundaria y universitaria.

La lucha por escuelas infantiles para niños de hasta seis años, en Brasil, ha ganado fuerza en la década de los ochenta, y se desarrolló al mismo tiempo que el MST se afirmaba como un movimiento social de lucha por la tierra, pero la educación infantil fue siempre una reivindicación centrada en la realidad urbana e industrial. Así, podemos considerar que la “deuda” del MST para con los niños Sin Tierra es, en realidad, una deuda de toda la sociedad brasileña.

La opción del MST fue afrontar la educación infantil como un desafío que puede ser traducido por el compromiso de construir un proyecto educativo para

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

77fUbXUinfantil

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



los niños, pensando que forman parte de su educación y de su historia, como parte de todo el movimiento que integra el Movimiento, la lucha por la tierra, la transformación de la sociedad. La creación del Frente de Educación Infantil, un campo específico dentro del Sector de Educación del MST, representa dicha preocupación por el respeto a la vivencia de la infancia y el reconocimiento de que es necesario pensar un proyecto educativo que sea adecuado para los niños.

Al tomar como punto de partida el niño en su materialidad histórica, al asumir la infancia como una construcción social, la propuesta de educación infantil que el MST presenta queda vinculada estrechamente al proyecto educativo que ha construido y dado a conocer. La configuración de niño que presenta está mucho más cercana a la identidad del niño *Sem Terrinha* que, orgullosamente, vemos expuesta en distintos documentos y discursos del Movimiento. Así, el niño que forma parte de la educación infantil es también asumido como *Sem Terrinha*, conquistando el derecho a esta denominación que, hasta entonces, estaba más vinculada a la identidad del niño Sin Tierra, a partir de los siete años.

Es esta la imagen de infancia y de niño que aparece en la propuesta presentada ahora por el MST. El sujeto de la educación infantil es el niño *Sem Terrinha*, marcado por su identidad histórica, social y cultural; configurado como protagonista de un proceso educativo que lo reconoce como sujeto del derecho, del deseo y del conocimiento. Un niño que solamente tiene cabida en un proyecto político y pedagógico y dentro de una propuesta educativa de vivencia de valores, de sentido de pertenencia a un movimiento que lucha por la transformación de la sociedad. Un niño reconocido como agente y como persona.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

7]fUbxUinfantil



La propuesta político-pedagógica para el trabajo con los niños Sin Tierra es presentada a partir del aprendizaje como posibilidad de interacción de los sujetos entre sí y con el mundo. La gran finalidad de la educación apuntada, es la construcción del niño como sujeto capaz de estar en el mundo para comprenderlo mejor, transformándose al transformarlo. Una comprensión, apropiación y posibilidad de transformación del mundo como movimiento que utiliza los lenguajes más distintos, que valora la imaginación y la creatividad, que no se distancia de las experiencias vividas. Un proyecto pedagógico, por consiguiente, que no violenta el sujeto infantil, sino que lo reconoce como protagonista de una acción desarrollada con él.

La propuesta de educación infantil del MST también puede ser asumida como una alternativa educativa. Un proyecto construido históricamente, forjado en las necesidades del Movimiento por compartir con las familias Sin Tierra el cuidado y la educación de sus niños, en consonancia con los derechos infantiles y con la transformación de la sociedad. La misma denominación de la propuesta que presentan es reveladora de esta identidad alternativa de educación infantil. La designación *ciranda*¹ infantil pretende traducir la mirada que el MST tiene sobre la educación que desea para sus niños. *Ciranda*

es una palabra asociada fuertemente a la idea de movimiento, de ritmos, de alegría, de manos que se entrelazan y construyen círculos, de pasos que se dan conjuntamente, de voces que interactúan.

La *ciranda infantil* es un proyecto que pretende llevar la lucha de los Sin Tierra al área educativa con los niños pequeños, que pretende introducirse en la realidad de la lucha por la tierra, de la transformación de la sociedad. Una práctica educativa que considere las especificidades de las formas que la componen, pero sin perder de vista que toda práctica educativa debe estar vinculada a los aspectos de producción, cultura e historia. Aunque reconozcan que la educación del niño es transversal a toda la dinámica vivida, la *ciranda infantil* es una forma de instituir la educación de la infancia como expresión de ciudadanía. En este sentido, afirman que:

Las cirandas infantiles son espacios que deben ser organizados en todas las actividades, instancias y ocasiones en las que estén presentes niños de cero a seis años. Son momentos y espacios educativos intencionalmente planeados, en los que los niños recibirán atención especial y aprenderán en movimiento a ocupar un lugar en la organización de la que forman parte. Se trata de mucho más que sólo espacios físicos: son espacios de intercambio de conocimientos, aprendizajes y vivencias; de relaciones humanas. (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, 2004b, p. 37)

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

7jfuXUinfantil



De este modo, se prevé la realización de la ciranda infantil en dos modalidades, como formas de responder a las demandas existentes en las realidades del MST: la presencia itinerante y la presencia permanente de niños en los espacios del MST. La *ciranda infantil itinerante* es una organización de educación infantil pensada y preparada para desplazarse a los lugares donde se realicen actividades del MST y en los que estén presentes niños de 0 a 6 años. La *ciranda infantil permanente* es un espacio educativo organizado en los campamentos, asentamientos, centros de formación y escuelas del MST. La atención prestada a los niños en dicho espacio está condicionada por sus distintas realidades y necesidades. Esta modalidad no pretende sustituir o contraponer el papel de la familia, sino colaborar en el proceso educacional del niño.

“La ciranda infantil no puede ser vista únicamente como un derecho de los padres y madres que participan en el MST, sino, sobre todo, como un derecho de los niños que también son sujetos constructores del movimiento” (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, 2004b, p. 37) y representa para el MST una conquista en el proceso de ocupar y hacer producir la educación escolar. “La educación infantil es más que la ciranda. Como la educación es más que la escuela. Pero en la ciranda es donde se ejercita toda la práctica pedagógica pensada para el niño.” (Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra, 2004a, p. 47)

■ ADILSON DE ANGELO

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Oporto (Portugal), investigador del Núcleo de Investigaciones y Estudios de la Pequeña Infancia – UFSC, y profesor en la Universidad del Estado de Santa Catarina – UDESC.

Ver artículo completo: http://www2.rosasensat.org/files/adilson_de_angelo.pdf

Nota:

1. El término *ciranda*, que, curiosamente, parece proceder del español *zaranda*, ha pasado a tener un significado muy distinto en portugués. La *ciranda* es una danza, y dicho vocablo se emplea comúnmente para denominar un juego de corro infantil, sentido que aquí interesa, así como para referirse a algo que se repite constantemente, que nunca termina. (N. del T.)

Bibliografía

- ANGELO, Adilson de: Os meninos e as meninas fizeram um belo balão: contribuições de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância. Recife: Edições Bagaço, 2007.
- CALDART, Roseli Salete: “Movimento Sem Terra: lições de pedagogia”. Currículo Sem Fronteiras, vol. 3, nº 1, p. 50-59, enero-junio 2003.
- FREIRE, Madalena: A paixão de conhecer o mundo. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA: “Princípios da educação no MST”. Caderno de Educação, São Paulo, nº 8, p. 8, 1996.
- _____: “Educação no MST: balanço 20 anos”. Boletim da Educação, São Paulo, nº 9, dic. 2004a.
- _____: “Educação infantil: movimento da vida, dança do aprender”. Caderno de Educação, São Paulo, nº 12, nov. 2004b.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

El desafío pedagógico en un contexto multietario



- SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER
- DANIELA RUPPENTHAL MOURA
- ROSIMERI BOHNEN

La educación de los niños tiene relación tanto con la forma en que las acciones pedagógicas son concebidas y conducidas por los adultos, como con la manera en que éstas originan la coexistencia en el colectivo. El educador que convive diariamente con niños de diferentes edades tiene la oportunidad de experimentar las entrelíneas de lo vivido, es decir, se vuelve más sensible a los detalles y a la belleza en su encuentro con la infancia. Aquí lo vivido no puede ser anticipado, porque la experiencia estética del encuentro es el resultado de la relación lúdica que el educador establece con los niños y con el mundo.

El reto pedagógico consiste en resistirse a la idea recurrente de ludicidad únicamente como juego o entretenimiento cuando, junto con la alegría y la diversión, la tensión desempeña un papel de suma importancia. La tensión, que revela incertidumbre, confiere al juego “cierto valor ético cuando se ponen a prueba las cualidades del jugador, su fuerza y tenacidad, su habilidad y valentía e, igualmente, sus capacidades espirituales y su ‘lealtad’. Porque, a pesar de su gran deseo de triunfo,

siempre debe obedecer las reglas del juego.” (Huizinga, 1999, p. 14)

El contexto de diferentes edades, al promover acciones educativas que abarcan la vida en su complejidad, reivindica las dimensiones ética y estética en la educación de los niños. No es difícil percibir, en las diversas esferas de educación infantil, que opiniones centradas en el resultado inmediato, en la dicotomía entre lo verdadero y lo falso, configurando una lógica de aprendizaje lineal y simplificado, prevalecen en los encuentros entre adultos y niños.

La consideración por la dimensión lúdica, defendida por Huizinga (1999), permite a la acción pedagógica resistirse a la tendencia de sobrevalorar las cualidades de habilidad, valentía y fuerza, volviéndola más atenta o sensible a los aspectos sutiles que resultan al convivir. A través de la sensibilidad hacia los detalles, el adulto revive y reinventa la infancia con los niños, con quienes aprende de nuevo a admirarse ante lo banal y con los que se predispone a convertir en extraordinario lo ordinario.

Para Huizinga (1999, p. 11), el juego se caracteriza por la facultad de retirarnos “de la vida ‘real’, hacia un ámbito temporal de actividades con orientación adecuada”. Esta estancia lúdica entre lo real y lo ficticio

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

El desafío pedagógico en un contexto multietario



reúne principalmente diversión y tensión, ya que se procesa con la mayor seriedad, “con éxtasis y entusiasmo que llegan al ímpetu”. La infancia tiene el poder de romper los tiempos y otorgar lo imprevisible e imponderable que juega con el ser y estar de aquel que vive en el mundo “real”.

Cuando niños muy pequeños, niños mayores y adultos comparten diversos conocimientos, generan una convivencia en la que la diferencia de edades actúa como potenciadora del aprendizaje colectivo. Así, las acciones pedagógicas pueden rescatar la discontinuidad de

la vida en el ambiente escolar al eliminar certezas, al predisponer a salir del lugar habitual, al provocar una apertura benéfica ante el otro que se convierte en alguien diferente.

Comprender y creer en el ser humano durante las primeras etapas de su vida, implica romper con concepciones cristalizadas que designan al niño como un sujeto que necesita al adulto para solucionar todas las cuestiones que impregnan su vivir y convivir colectivo, siendo percibido únicamente por su fragilidad e impotencia.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

El desafío pedagógico en un contexto multietario



Los niños, desde muy pequeños, únicamente asumen acciones autónomas cuando establecen vínculos de confianza con niños mayores, adultos y el espacio donde conviven a diario. Dichos vínculos se generan durante la convivencia afectiva con el otro, cuanto éste se relaciona a través de los lenguajes: cuando habla, mira, toca o se predispone para la interacción. Este proceso exige descentralizar las acciones educativas del dominio adulto. Todos los sujetos implicados son protagonistas de su acción y aprendizaje. Conviviendo con aquel diferente a mí en tamaño, deseos, anhelos, ritmos y formas de interpretar, aprendo a participar respetando las diferencias.

La infancia desborda nuestra capacidad de comprensión del niño, del tiempo y del mundo. Antes de explicar a

los niños muy pequeños y mayores, es preciso vivir con ellos el encuentro que nos muestra una perspectiva distinta de la vida cotidiana. El niño vive una intensidad lúdica que juega con tiempos y espacios. En este juego siempre existe tensión y movimiento que les hace salir del lugar establecido, de aprender algo nuevo y concebir nuevos sentidos para los sentidos que ya se tenían.

La experiencia educacional en contextos multietarios no sólo interroga al currículo de la educación infantil, sino también a las planificaciones cotidianas con los niños, ya que es necesario revertir la manera de organizar la convivencia. Se trata de sustituir la intención pedagógica sustentada “para los niños” por “con los niños”. Por consiguiente, supone comprender que las acciones en el día a día de la educación infantil no se rigen por el “qué hacer”, sino por el “cómo lo hacemos juntos”.

■ **SANDRA REGINA SIMONIS RICHTER,**
■ **DANIELA RUPPENTHAL MOURA,**
■ **ROSIMERI BOHNEN**

Investigadoras de la Universidad de Santa Cruz do Sul

Bibliografía

HUIZINGA, Johan: *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Froebel: el comienzo de una larga disputa

— MAR-À CARMEN SILVEIRA BARBOSA

A finales del siglo XIX las ideas de F. Froebel acerca de la educación de los niños llegan a Brasil. Con la urbanización y la industrialización reciente del país y la llegada de un número considerable de inmigrantes, procedentes de distintos lugares, la educación escolar de los niños empezó a ser demandada por la población. El Estado Nacional responde a esta necesidad ofreciendo plazas de Kindergarten (JI), como indicativo del componente republicano y modernizador de su concepción de la educación y la infancia (Kuhlmann Jr., 1998).

Los primeros Jardines de Infancia fundados en Brasil pertenecían tanto a los sistemas públicos como a los privados. El Jardín de Infantes Caetano de Campos en Sao Paulo, era una institución del gobierno, mientras que la Escuela Americana (SP, RS) o el Instituto de Bennet, en Río de Janeiro eran escuelas privadas. Poco a poco, esta política de asistencia educativa a los niños pequeños se extendió y se consolidó en varias capitales y ciudades importantes del interior.

Además de las contribuciones directas como la de estimular el acceso a la escuela para los niños pequeños, la redefinición de la imagen de la infancia, la divulgación de la importancia del juego para los niños,



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Froebel: el comienzo de una larga disputa



así como el establecimiento de un conjunto de prácticas colectivas de formación específica para los niños pequeños, las ideas educativas de Froebel también tuvieron gran importancia en la formación de un grupo de profesoras/mujeres, que constituyeron en la sociedad un espacio de reconocimiento público y profesional. En este artículo vamos a discutir, brevemente, estas dos contribuciones de Froebel para la educación infantil en Brasil.

Una imagen de niño, desarrollo infantil y juego

Froebel dijo que el niño pequeño, al nacer, tenía por naturaleza una inclinación al bien. Era como una semilla que contenía el camino de su crecimiento previamente establecida. Para él había una ley única que rige la forma de ser y de vivir los seres humanos, la *Ley de la conexión interna*, que definió como relación entre tres elementos: Dios, los seres humanos y la naturaleza. Según él, todo lo que existe en el mundo proviene de Dios, que es, por lo tanto, el único principio de todas las cosas. El crecimiento de los niños ocurre en la relación entre naturaleza y espíritu, esto constituye una unidad, que es Dios. Esta visión religiosa y *apriorística* del desarrollo humano y de la bondad intrínseca es una de las características de la teoría froebeliana, que topó de frente con la imagen cristiana de que los niños que nacen con el pecado original¹.

Esta imagen de un niño requiere un modo especial de educación, es decir, educar a los niños desde un medio ambiente con cuidado moral y material para que los niños puedan por sus acciones libres y espontáneas desarrollarse encontrando un ambiente que debería contener una tierra fértil, así como los conductores o guías para su desarrollo. Así, para que el jardín de infantes sea una propuesta educativa que tenga éxito, se debe materializar en un entorno muy organizado –muchos jardines de infancia tienen de referencia una arquitectura que se asemeja a una estufa– con artículos diseñados exclusivamente para los juegos y demás ocupaciones, y, sin embargo, con una selección y organización de las actividades definidas anteriormente.

El juego es un tema central en la pedagogía de Froebel, porque en él están presentes los orígenes del espíritu de cada uno. A través del juego los niños construyen los adultos en que se convierten en el futuro. En el juego, los niños están haciendo la acción fundamental para su desarrollo interior. Al hacer la observación, la manipulación y la conversación con el primero de los *dons* –la esfera– el niño demuestra la manera perfecta de ver la unidad. El juego permite el tránsito entre la experiencia empírica y su representación espiritual. Se trata de una educación fundamentalmente simbólica².

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Froebel: el comienzo de una larga disputa



En la propuesta de Froebel hay una gran cantidad de actividades para desarrollar con los niños, como las canciones, narración de cuentos, la poesía, la actividad física, manuales de trabajo o excursiones. Sin embargo, estas actividades se organizan a partir de una estructura cerrada y bien definida. Las maestras jardineras tienen poca autonomía para organizar su práctica, pues debían seguir guiones predefinidos para construir sus intervenciones pedagógicas: el calendario, las sugerencias de actividades, cantando las canciones traducidas, etc. Una idea que fue lanzada en esta época es que en cuatro horas de instrucción, se necesitarían alrededor de veinte diferentes actividades para los niños, pues parte de ellos tenían dificultades para mantener la concentración. A pesar de que estas ideas han sido desmitificadas en los últimos años todavía están presentes en muchas prácticas de educación infantil en Brasil³.

Las ideas de Froebel se difundieron en Brasil principalmente por la revista del *Jardim de infancia* que afirmaba que no se debería realizar un trasplante de ideas de Froebel, sino una aclimatación que tendría en cuenta las características de la cultura local. Parece que esta adaptación no fue suficiente para disipar las críticas, ya que estas se centraron especialmente en la ausencia de una adaptación a la cultura, la política y la educación

nacional. Esta inadaptación ocurrió tanto en términos de las directrices formales para las prácticas de enseñanza, como en la exigencia de una traducción literal de la poesía, canciones, juegos propuestos por el autor.

Esta controversia sobre el jardín de infancia en Brasil también se refiere a la existente en los EE.UU., por ejemplo, la posición de Stanley Hall llamando atención hacia la necesidad de relajación de las rutinas rígidas de Froebel en favor de los juegos donde enseñan las habilidades para vivir en la comunidad y también de John Dewey que, aunque en diálogo con los froebelianos –de los conservadores a los radicales– cuestionaba la concepción interna y natural del desarrollo humano. Para Dewey seguir el “espíritu de Froebel” debería ser estar atento a sus principios y no hacer exactamente lo que él dijo en otro contexto social y educativo.

Las Jardineras

En 1840, Froebel creó su primer Jardín de Infantes en la ciudad de Blankenburg, y con esta iniciativa comenzó su trabajo en la fabricación de juguetes y materiales para llevar a cabo la práctica docente y también propuso la formación de profesores, llamados guías para niños. Esta capacitación se realizó inicialmente para los hombres y luego los estudiantes en su mayoría eran mujeres. Ann Taylor Allen (1988) dice que el au-

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Froebel: el comienzo de una larga disputa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

tor sugiere que las mujeres deben incorporar su papel en el espacio privado del hogar de actuar en público, por una maternidad espiritual. Es decir, ser maestro de preescolar puede ser una enseñanza donde se manifiesta la sensibilidad femenina y la ética de la cooperación y la comunidad.

Además de la escuela de formación, en 1846, Froebel celebró la primera conferencia de Jardines y asistieron más de 300 personas. Según Koch (1985), las maestras jardineras han defendido su profesión, lo que muestra la conciencia de la autonomía intelectual de las mujeres profesionales. A lo largo de los siglos XIX y XX las seguidoras de Froebel viajaron por el mundo difundiendo a través de cursos de formación y de artículos las ideas del maestro.

Algunos autores, como Allen (1988), examinan esta posibilidad de trabajo remunerado en el espacio público para las mujeres como un importante impacto social de la pedagogía del *Jardín de Infancia*. En los EE.UU. el tema de la educación de los niños estuvo, desde el principio, profundamente conectado con el trabajo de las mujeres y las discusiones feministas (Abbud, 2011).

En Brasil, la experiencia del Jardín de Infancia, sobre todo el Caetano de Campos, fue fundamentalmente

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Froebel: el comienzo de una larga disputa



una experiencia de mujeres. Solamente mujeres se hicieron cargo de la administración y de la enseñanza en esta escuela y fueron ellas también quienes crearon la Revista del Jardín de Infancia, que circuló a partir de 1896, con la traducción y la adaptación de textos. La revista tenía la intención de lograr la capacitación y difusión del pensamiento científico de Froebel y desempeñó su función.

En los inicios de la educación infantil brasileña la teoría de Froebel presentó definiciones acerca de temas como una imagen de la infancia, una visión del desarrollo humano y el papel del juego en la educación de los niños como elementos centrales a considerar para una adecuada educación pedagógica de los niños pequeños. Estas opiniones fueron aceptadas, pero también cuestionadas en aquel momento por autores nacionales y extranjeros. Podemos decir que las ideas y las disputas que tuvieron sus inicios en el siglo XX aún permanecen en la agenda de la Educación Infantil en Brasil. Las ideas de Froebel construyeron una agenda de tópicos que siguen presentes aun hoy en la larga disputa de la educación brasilera.

■ MAR-À CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Profesora de la Universidad Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre

Notas:

1. La centralidad de la religión en la teoría froebeliana nunca fue divulgada en Brasil. La Revista del Jardín de Infantes no desarrolla este aspecto de la teoría, pues desde la Proclamación de la República el estado brasileño se definió como laico. Pero sabemos que la religión ocupó un lugar importante en la práctica pedagógica de Froebel, tanto que en 1851 los jardines fueron cerrados por un período de tiempo en Prusia acusados de propagar el ateísmo y la subversión.
2. La ideas de Froebel llegan a Brasil a través de las traducciones de textos de autores seguidores de Froebel y pertenecientes a diferentes países. Los autores estadounidenses como Susan Blow y William T. Harris, son los más importantes promotores de las ideas de Federico Froebel en los EE.UU, y muy conocidos entre nosotros.
3. El libro "La educación del hombre" fue traducido en Brasil solamente en los finales del siglo XX; hasta entonces, tuvimos que conformarnos con la difusión de sus ideas a través de los comentaristas.

Bibliografía

- ABBUD, Ieda: *John Dewey e a educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALLEN, Ann Taylor: *Let us live with our children: Kindergarten movements in Germany and the United States, 1840-1914*. *History of Education Quarterly*, v.28, n.1, p.23-48, sprig, 1988.
- Kishimoto, Tizuko M: *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KUHLMANN Jr., Moysés. *Infância e Educação infantil*. Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Editora Mediação, 2001.

in-fan-cia latinoamericana

Los 100 lenguajes de la infancia

Cartografías infantiles



- LUCIANO BEDIN DA COSTA
- LARISA DA VEIGA VIEIRA BANDERA

“Las ciudades son máquinas inmensas”, escribe Guattari (1992, p. 172). Maquinarias de producción de subjetividad, dirigidas por las más diversas líneas de vida, que congelan y cristalizan, hacen pasar por las brechas y revelan signos de primicia. ¿Es posible vivir la ciudad por aquello que en ella huye? ¿Es posible mirar más allá de la miopía de su racionalismo lógico urbanístico? ¿Es posible cartografiar una ciudad con niños y, sobre todo, con pequeños? Estas son preguntas guía del proyecto *Cartografías infantiles: la ciudad por el niño / la fotografía por el niño*, realizado en la ciudad de Porto Alegre (Brasil) y financiado por la Fundación Nacional de las Artes (FUNARTE). Este artículo presenta algunos movimientos sobre el proyecto, tomando como referencia la experiencia micropolítica de un taller de fotografía realizada con niños de a que viven en una comunidad quilombola¹ de la ciudad. El proyecto implica la construcción de un sitio web sobre la ciudad de Porto Alegre, en el que la misma es cartografiada por multiplicidad de narrativas, miradas fotográficas, escritos y dibujos de niños que la habitan. La concepción de cartografía que utilizamos está pensada a partir de la filosofía de la diferencia, insistiendo en la idea de que los niños son *productores*

de cultura, considerándoles como dispositivos efectivos de creación, movimiento cultural y lanzadores de nuevas maneras de ver y pensar la propia ciudad.

...a partir de la filosofía de la diferencia, insistiendo en la idea de que los niños son productores de cultura...

La cartografía es un concepto acuñado por los filósofos franceses Gilles Deleuze y Felix Guattari en su libro *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia* (1980), en un intento de mapear y acompañar los múltiples territorios que componen la vida y que se entrelazan a las formas de vivir. El concepto, oriundo del campo geográfico, es transpuesto al campo de la filosofía y subjetividad, mostrándose como un dispositivo de análisis y creación de realidad. Con la cartografía, lo que llamados *realidad* es algo a construir, y no simplemente constatado. Se rompe, así, con la lógica positivista de investigación, ya que el investigador (también llamado *cartógrafo*) no es únicamente el observador neutro y pasivo.

in-fan-cia latinoamericana

Los 100 lenguajes de la infancia

Cartografías infantiles



Con ojos de la duda: la ciudad cartográfica

Una ciudad está conformada por lenguajes e imágenes. Nosotros solamente indagamos acerca de una ciudad cuando algo de ella entra en contacto con nosotros y nos hace cuestionarla. Es necesario, por tanto, el contagio con el mundo para que el mundo nos haga pensar y salir de nuestro lugar. No obstante, salir de este lugar no significa desplazarse mecánicamente: se trata de otro tipo de desplazamiento. Estamos hablando del desplazamiento de las ideas acabadas, de aquello que está naturalizado, que parece ser siempre “así mismo”, unido por obviedades, sin sorpresas o encantamientos.

Indagamos acerca de una ciudad cuando algo de ella entra en contacto con nosotros y nos hace cuestionarla...

El Areal da Baronesa

Los niños que participaron en el taller de Parcão (Parque Moinhos de Vento) residen en el quilombo del Areal da Baronesa, situado en el barrio Cidade Baixa, en Porto

Alegre. En el lugar son aproximadamente 80 familias que viven en una de las últimas “avenidas” de la región, históricamente ocupada por familias de raza negra. En esta comunidad los niños viven relaciones de auxilio mutuo y de protección colectiva de la infancia que caracterizan el residir en las casas de la avenida.

A partir de la Constitución Federal de 1988, cuando fue reconocido el derecho a la propiedad de la tierra que ocupaban, los quilombos urbanos se convirtieron en territorios de resistencia y espacio étnico que luchan por la manutención de esas comunidades en el tejido urbano. Entre las actividades promovidas por la Asociación Comunitaria del Quilombo, destaca un proyecto musical denominado Bateria Mirim Areal do Futuro, formado por 70 niños que ensayan regularmente la música y ritmos carnalescos. El encuentro con esos niños ocurrió en febrero del 2011 a través de una invitación para el carnaval que se celebra en el barrio Cidade Baixa. Tras contactos telefónicos con los representantes de la comunidad, fuimos invitados a participar en los preparativos y a asistir al desfile en la calle Sofia Veloso (donde se celebra el carnaval).

Zonas de intercambio-contaminación-mezcla-intervención

El primer movimiento fue de aproximación al grupo. Movimiento de intensa observación y contaminación.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

Cartografías infantiles



Nuestras miradas y las de los niños. Nosotros, desacomodados en aquel territorio hasta entonces desconocido, territorialidad acribillada por luchas de la comunidad negra, encharcado por una historia viva y vívida por reconocimiento social y cultural, zona de convivencia entre generaciones diversas. Estar allí nos hablaba de esta cartografía de nosotros mismos. Estábamos casi en el corazón de Cidade Baixa (barrio de inmensa circulación y habitado diariamente por nuestros hábitos culturales) y, al mismo tiempo, arrojados a otra ciudad dentro de nuestra ciudad habitual. En este extraño juego de extrañamiento, fuimos inmediatamente tragados y conquistados por este diminuto lugar cuya racionalidad urbana se ve imposibilitada a desalojar a sus habitantes. Los niños observándonos, percibiendo nuestro extrañamiento y *entrañamiento* con las calles, los matices y el ritmo de Areal. Y en los cruces de estas miradas, la constitución (en nosotros) microscópica de zonas de intercambio-contaminación-mezcla-intervención de la ciudad en sus fisuras y diferencias.

Mezclándonos con los niños en las actividades que antecedían al desplazamiento hasta el lugar de presentación, vimos y fotografiamos el maquillaje, los últimos ajustes de los disfraces y la afinación de los instrumentos. Caminamos por pequeñas calles y callejones que cruzan Areal y que son atravesados

constantemente por los niños durante los preparativos para el carnaval, y son esos los mismos espacios donde diariamente juegan y circulan bajo la mirada de la comunidad, propiciada por la organización del trazado aparentemente caótico de sus líneas de acceso. Este primer movimiento derivó en el proyecto de un taller que tendría lugar en el Parque Moinhos de Vento (Parcão), sitio (re)conocido por la macrocultura de la ciudad, pero, para nuestra sorpresa, desconocido para la gran mayoría de los niños del quilombo. Y así partimos –nosotros y los niños– hacia nuestra cartografía.

Las fotografías extendidas sobre la mesa fueron organizadas por los niños desde diferentes ángulos de narración...

El segundo movimiento fue de desplazamiento, no sólo geográfico (seis kilómetros separan Areal del Parque Moinhos de Vento), sino, sobre todo, de miradas y

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

Cartografías infantiles



expresiones. En el microbús alquilado por el proyecto, recorríamos la ciudad con miradas desplazadas: miradas de los niños hacia ese lugar aún no visto, miradas nuestras hacia estas miradas inéditas; esto por no hablar del desplazamiento de las miradas de aquellos que habitualmente utilizan el parque para el ocio y el deporte. El Parque Moinhos de Vento (Parcão) tiene sus espacios estructurados pedagógicamente con el fin de garantizar la práctica del ocio y de actividades deportivas a los habitantes de uno de los barrios con mayor valor inmobiliario de Porto Alegre. Al estar localizado en un espacio urbano privilegiado, la invitación a transitar en sus espacios acaba restringiéndose a los residentes de su entorno. Los niños, al llegar, se organizaron en dos grupos y cada grupo eligió recorridos distintos para el reconocimiento del territorio nuevo que se inauguraba para ellos aquel día. Las pocas cámaras fotográficas disponibles eran usadas colectivamente. En los trayectos errantes, los objetos, personas y animales que allí estaban, eran objetivo de la mirada, del disparo, del clic. Además de fotografiar, el parque era para ellos un lugar para explorar y jugar. Después de la exploración y del registro fotográfico, lo nuevo e interesante era lo que aquel otro lugar de la ciudad representaba para el encuentro. Los espacios para jugar, los equipamientos de ocio, los columpios y la tirolesa eran los elementos que favorecían el paso de los niños por

el parque y lo reactualizaban delante de aquellos que lo utilizaban por primera vez.

Estábamos delante de una cartografía afectiva...

En un tercer movimiento con los niños de Areal, que sucedió en la propia comunidad, fueron expuestas las fotografías del taller. Este tercer movimiento fue de acogida: acogida hacia nosotros como compañeros que compartimos una visita en territorio desconocido. La sensación era que firmábamos, de hecho, una especie de pacto cartográfico. Nuestra intención era desencadenar narrativas a partir de los registros fotográficos, adentrarnos en las líneas narrativas como otra posibilidad cartográfica. Las fotografías extendidas sobre la mesa fueron organizadas por los niños desde diferentes ángulos de narración. Inicialmente se dio una narrativa más lineal, que contaba los tiempos, los movimientos y cruces desde el primer encuentro. Otros niños se unieron al grupo. Era sábado, final de verano. Circulación intensa de los niños de Areal por su principal avenida. La puerta abierta de la Asociación era también

in-fan-cia latinoamericana

Los 100 lenguajes de la infancia

Cartografías infantiles



una invitación a nuevas miradas ante aquellas fotos que se mostraban como trazos de aquellos recorridos y juegos otrora vividos en aquel lugar tan cercano y a la vez tan lejano. Sospechábamos que, además de aquellas imágenes y narraciones, estábamos delante de una cartografía afectiva, de pequeños mapas afectivos que a veces se encontraban y otras veces se lanzaban al despropósito. Indagaciones sobre el lugar visitado, sobre la tarde del carnaval. Fotografías testificando un hecho real ya empapado de fantasías. Nos dimos cuenta de que estábamos todos delante de un rastreo especial: no sólo el rastreo de los recorridos y acontecimientos del paseo, sino también de los caminos de la propia investigación y de los contornos singulares que Areal y el Parcão ganaron con las miradas de aquellos niños.

Juegos vividos en aquel lugar tan cercano y a la vez tan lejano...

El último movimiento se refiere a la propia noción de autoría. Antes de partir, era necesario decidir quién se quedaría con las fotografías. Nuestra hipótesis era que cada uno se quedaría con las fotografías que había

tomado. Pero la organización colectiva, afectiva y las prácticas sociales del Quilombo de Areal contribuyeron, quizás, a que se abriera otra posibilidad. Los niños –herederos y productores de la historia de aquel territorio– optaron por dejarlas bajo el cuidado de la vecina más antigua de Areal –Doña Sónia–, que conoció a los padres y abuelos de todos ellos.

Fotografías testificando un hecho real ya empapado de fantasías...

Las fotografías se encuentran bajo el dominio de aquella que, con seguridad, es la memoria viva más potente de la comunidad. Además, cuando estábamos discutiendo las fotografías, nos sorprendió la postura colectiva de los niños. La mirada del grupo se dirigió, no hacia la autoría individual de cada fotografía, sino hacia aquello que colectivamente logró producirse. El lugar, capturado por diferentes individuos de forma repetida o fotografiado de forma inusitada, es asumido como motivo de conexión entre lo público y lo privado, entre lo individual y lo colectivo, entre lo único y lo múltiple. Estábamos todos

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia



allí intentando producir un registro más con todos aquellos registros que pululaban. No una cartografía del Parque Moinhos de Vento, sino de los vientos que nos llevaron al grupo y de los efectos de aquel intenso encuentro.

— LUCIANO BEDIN DA COSTA

Psicólogo, doctor en Educación por la UFRGS y profesor de Psicología por la Sociedade Educacional Três de Maio (SETREM) y la Facultad Novo Hamburgo - IENH. Profesor de talleres y disciplinas relacionados con el uso de la cartografía como dispositivo de investigación-intervención. Es uno de los coordinadores del proyecto *Cartografías infantiles / Funarte*.

— LARISA DA VEIGA VIEIRA BANDERA

Profesora del curso de pedagogía de la Universidad Federal de Río Grande del Sur. Es una de las coordinadoras del proyecto *Cartografías infantiles / Funarte*.

Ver artículo completo: <http://www2.rosasensat.org/files/cartografia.pdf>

La mirada del grupo se dirigió, no hacia la autoría individual de cada fotografía, sino hacia aquello que colectivamente logró producirse...

Nota:

1. Los quilombolas son descendientes de los esclavos negros cuyos antepasados, en el período de esclavitud, huyeron de sus amos, refugiándose en poblados, convertidos en focos de resistencia, denominados quilombos. (N. del T.)

Bibliografía

DELEUZE, G.; GUATTARI, F.: *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. Río de Janeiro: Ed. 34, 1995.
GUATTARI, Felix. *Caosmose*. Rio de Janeiro: Ed.34, 1992.



Visita la tienda virtual

www.que-libros.org

congreso internacional
de educación infantil
**el derecho
a la educación
que queremos**
30 de junio y 1 de julio de 2012

clica aquí para inscribirte
www.rosasensat.org

Sábado 30 de junio

9.00 h **Acreditación**

9.45 h **Bienvenida**

10.00 h Conferencia: **La conquista de la libertad**

Anna Tardos, Instituto Emmi Pikler, Hungría

10.45 h **Debate**

11.00 h **Pausa café**

11.30 h Mesa redonda

La vida cotidiana

Penny Ritscher

María Victoria Peralta

Eva Jansà

11.30 h Mesa redonda

Vivir al aire libre

Angela Palandri

Marien Peggy Martínez

Sílvia Majoral

11.30 h Mesa redonda

Participación

Roger Prott

Lala Mangado

Carles Gràcia

13.00 h Conferencia: **La vida cotidiana**

Carmen Barbosa, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Brasil

13.45 h **Debate**

14.00 h **Almuerzo**

16.00 h **Intercambio de experiencias en grupos de trabajo**

En espacios públicos en torno a la sede Rosa Sensat

18.00 h **Final del primer día**

Domingo 1 de julio

10.00 h Conferencia: **Vivir al aire libre**

Claus Jensen, Sindicato BULP, Dinamarca

10.45 h **Debate**

11.00 h **Pausa café**

11.30 h **Trabajo en pequeños grupos sobre la propuesta de manifiesto**

13.00 h Conferencia: **Participación como manera de vivir**

Ofelia Reveco, Universidad Central, Chile

13.45 h **Debate**

14.00 h **Almuerzo**

16.00 h Mesa redonda

La vida cotidiana

Marion Tieleman

Anita Tacuri

Juan Pedro Martínez

16.00 h Mesa redonda

Vivir al aire libre

Antonia Ferrari

Loli Estrada

Sergio Díez

16.00 h Mesa redonda

Participación

Gianfranco Staccioli

Ramona Bolívar

Elvira Pacheco

17.00 h Conferencia: **¿Un mito? Una realidad**

Mara Davoli, Reggio Emilia, Italia

18.45 h **Debate**

18.00 h **Lectura del Manifiesto y clausura en plenario**

Lugar: CosmoCaixa Barcelona
Isaac Newton, 26

Precio de inscripción

Personas asociadas: 80 euros (incluye dos desayunos y dos almuerzos tipo pícnic)

Personas no asociadas: 98 euros (incluye dos desayunos y dos almuerzos tipo pícnic)

Periodo de inscripción del 23 al 30 de abril

Organizan: Revistas Infància, Infancia, Infancia en Europa, Infancia latinoamericana y la Associació de Mestres Rosa Sensat

Más información: www.rosasensat.org

ROS
SEN

Organiza: SAT

BULP



Participan: crescere

Colabora:

CosmoCaixa
Barcelona
Obra Social "la Caixa"

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

**el derecho
a la educación
que queremos**

n°3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 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

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

nº3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 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

nº3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



Irene Balaguer
España

Maria Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Ramona Bolívar
Venezuela

Patricia Figueroa
México

Lala Mangado
Uruguay

Ofelia Reveco
Chile

nº3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 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

nº3

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana



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

Con la participación de la
Oficina de Santiago



**Bernard
van Leer**
FOUNDATION