









in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial



Sobre la participación

Jennifer Haza Gutiérrez

tema



Participación y Ciudadanía en la primera infancia

René Sánchez Ramos



Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños

Germán Maldonado Cisneros

entrevista



Patricia Figueroa Fuentes

Jennifer Haza Gutiérrez

cultura y expresión



Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”

Sandra Rosales Cruz



Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas

Benito Hernández González

experiencias



Una tarea más en el día a día

Verónica Lamas



Habitando el entorno inmediato

Mariela Roberto y equipo de Jardín de infantes nº 244



“Nuestros Niños” La participación de las familias

Lala Mangado

reflexiones pedagógicas



Pensemos sobre la participación

Silvia Morón Sompolinski

historia de la educación



Paulo Freire: La educación como liberación

Vanessa Sánchez Jiménez, María Teresa Estefanía Sánchez

los 100 lenguajes de la infancia



La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

Simonne Azar

in-fan-cia

editorial

Sobre la participación

latinoamericana



■ JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ

“¿Cómo hablar de participación, de protagonismo, de actoría social en una región como la nuestra? ¿Cómo hablar de autonomía, de autodeterminación en pueblos y países como la mayoría de los nuestros? ¿Cómo hacerlo en referencia a los niños, verdaderos excluidos entre los excluidos? Paradójicamente y precisamente porque en un Continente excluido como actor y con creciente población de excluidos, hablar de derecho a la participación sustantiva deviene un imperativo político, una exigencia ética, un factor de dinamismo social imprescindibles para luchar contra todas las formas de exclusión.”
Alejandro Cussianovich

A raíz del surgimiento de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989, hablar de participación infantil fue tomando relevancia en los discursos sobre el papel de la infancia en la sociedad. Sin embargo, a dos décadas de distancia, poco de ello se ha traducido en prácticas que efectivamente consideren a las niñas y niños como sujetos de derechos y hagan posible su capacidad de incidir en la transformación social de su realidad.

Hablar de participación infantil necesariamente implica problematizar sobre las miradas adultocéntricas sobre la infancia y los propios marcos de referencia en los que sustentamos el discurso y puesta en práctica de la participación. Es decir, implica cuestionar las relaciones de poder entre adultos y niñas y niños, las motivaciones que impulsan la promoción de la participación y profundizar en los objetivos que buscamos con ello.

La Convención de los Derechos del Niño ya enmarca la participación como un derecho o un conjunto de

derechos, pero también como un principio sin el cuál no es posible transformar nuestras prácticas y aproximaciones asistencialistas, trascender el proteccionismo y paternalismo y trabajar desde un enfoque de derechos junto con la infancia para abrir la posibilidad de que niñas y niños actúen a la misma altura de los adultos.

Esta nueva visión de la infancia que marca la Convención concibe a las niñas y niños, ya no como objetos, sino como sujetos de derechos y sujetos sociales y postula a su vez una nueva concepción del adulto, es decir implica la reformulación *del propio protagonismo de los adultos en relación con las niñas y niños.*¹

En este sentido el pleno disfrute del derecho a la participación, depende, sobre todo de las expectativas que tenemos los adultos y nuestros *conceptos y representaciones sociales en cuanto a cuáles serían la posición y el rol adecuados para los niños y niñas en la sociedad.*²

Los derechos relacionados con el ejercicio de la participación de niñas y niños se encuentran establecidos en los artículos 5, 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN y se refieren a la libertad de emitir sus opiniones y se les escuche, el derecho a la expresión e información, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y el derecho a la libertad de asociación y celebración de reuniones pacíficas.

Para profundizar en las reflexiones sobre qué significa participar tomemos como referencia el derecho a opinar. Este

in-fan-cia

editorial

Sobre la participación

latinoamericana



derecho rompe con el silencio social que se les ha impuesto históricamente a las niñas y niños. *Recuperar opinión, voz, es recuperar visibilidad, identidad, dignidad; es el derecho a la opinión y que ésta sea tomada en cuenta, es el derecho a formarse opinión y el derecho a escuchar y ser escuchado.*³

La opinión es un ejercicio de poder, es palabra en acción que hace públicos nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas. Cuando pensamos en niñas y niños de 0 a 6 años, la palabra adquiere un sentido más amplio, no sólo mediante el habla, sino a través de la expresión gráfica, corporal y de las acciones mismas que las niñas y niños emprenden. Escuchar y ser escuchado, sugiere que hay dos en relación, y por lo tanto un reconocimiento social del otro. *La escucha es compromiso y compromete, lo que obliga a tomar en cuenta la palabra de niñas y niños, implica reconocerles en su condición de personas como parte activa de la sociedad y asumir que no son ajenos a la realidad y por lo tanto es necesaria su participación en ella.*⁴

El derecho a la participación constituye una exigencia de niñas y niños a existir socialmente y a influir de manera directa en las decisiones que les afectan en todos los ámbitos de su vida; es un medio para la construcción de su ciudadanía y la protección y cumplimiento de sus derechos humanos. En este sentido, ¿cuál es el tipo de educación que necesitamos para promover una participación real y efectiva de la infancia? ¿Cómo podemos ampliar los espacios y posibilidades de acción de niñas y niños? ¿Cuáles obstáculos necesitamos derribar para que la infancia conquiste un nuevo estatus social en relación al mundo de los adultos? ¿Qué podemos hacer para que

niñas y niños de todas las edades sientan que pueden participar desde lo que son y lo que hacen? ¿Cuáles son las estructuras necesarias para que las niñas y niños más pequeños puedan ensayar una vida autónoma y socialmente responsable? ¿Cómo educar para la autonomía, la autodeterminación, la reciprocidad y la solidaridad? ¿Cómo construir otro mundo posible junto con las niñas y los niños?

Deseo que este quinto número de *Infancia latinoamericana* abra nuevas aristas de reflexión y discusión sobre el tema y que ello contribuya a fortalecer nuestra convicción como educadoras y educadores de que la participación de niñas y niños es posible e imperativa para combatir la exclusión y luchar por la dignidad. Participar tiene que ver con la propia existencia y futuro de las niñas y los niños, y con la posibilidad de trabajar junto con ellas y ellos en su proyecto de vida. Para ello es necesario confiar en sus competencias y potencialidades, compartir de manera igualitaria el poder y reconocerles como posibles protagonistas de una sociedad más justa y democrática.

Notas:

1. CUSIANOVICH, Alejandro: *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia.*
2. LIEBEL, Manfred y MARTÍNEZ, Marta. *“Entre protección y emancipación” en Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima: Perú, IFEJANT, 2009.
3. Ídem 1.
4. Ídem 1.

■ **JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ**
Directora de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Derecho a participar



■ La Convención de los Derechos del Niño incluye la participación como un derecho o conjunto de derechos. La educación infantil reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos personales y sociales, personas activas desde el nacimiento, ciudadanos con un lugar en la sociedad, protagonistas de una construcción democrática, en relación con los otros y con su entorno.

■ René Sánchez Ramos

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



■ Germán Maldonado Cisneros

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



— RENÉ SÁNCHEZ RAMOS

Hablar de ciudadanía es en sí un tema interesante que conlleva diversos puntos de vista de acuerdo al marco de referencia en el cual nos basamos, aun más si nos referimos a la *Ciudadanía en la primera infancia*, nos obliga a precisar lo que entendemos por democracia, derechos o participación infantil, analizar a fondo una serie de creencias y prácticas que tenemos los adultos sobre la infancia en general y sobre lo que pensamos y hacemos, en particular con la infancia en los primeros años de vida.

De tal forma que primero analicemos qué estamos entendiendo por “Ciudadanía” o desde dónde estamos partiendo y segundo preguntarnos si se puede o se debe de trabajar la ciudadanía con niñas y niños pequeños, y consecuentemente nos lleva a preguntarnos, si es que estamos de acuerdo con hacerlo: ¿Cómo intervenir sin reducirlo a un tema de formación de valores? ¿Cómo evitar ver la ciudadanía infantil como una etapa de preparación para la edad adulta? Básicamente fueron las preguntas que surgieron en el equipo de Acciones Educativas (Organismo de la Sociedad Civil) en el momento de introducirnos en el trabajo de este tema en los Centros de Desarrollo Infantil Comunitario (CDIC) de la Ciudad de México.

Los CDIC son centros preescolares con trayectorias desde hace más de 20 años, que ofrecen servicios integrales de atención educativa, alimentación y seguimiento de la salud, con horarios flexibles e integrados por equipos de mujeres de la propia comunidad; son autónomos y autofinanciados por las familias usuarias, que en general son de bajos recursos, algunos con familias uniparentales o que no cuentan con prestaciones laborales para el cuidado de sus hijos.

A fin de recuperar su experiencia, se decidió conformar un grupo de reflexión integrado por mujeres educadoras de los CDIC, reuniéndonos periódicamente para intercambiar puntos de vista acerca de lo que cada uno entendía sobre el tema de ciudadanía temprana, analizando su propia práctica educativa. Los resultados de esta reflexión se tradujeron en un manual denominado **Construcción de Ciudadanía Temprana**, a continuación se presentan los elementos más importantes:

¿Qué significa para nosotros ciudadanía en la primera infancia?

A lo largo de los procesos de reflexión, las mujeres educadoras se fueron dando cuenta de que muchas de las actividades cotidianas que realizaban con las

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



niñas y niños son prácticas ciudadanas o de civilidad que contribuyen a construir ciudadanía, lo que llevó a buscar un concepto que diera cuenta de lo que estaban haciendo, entendido como **Construcción de Ciudadanía Temprana**:

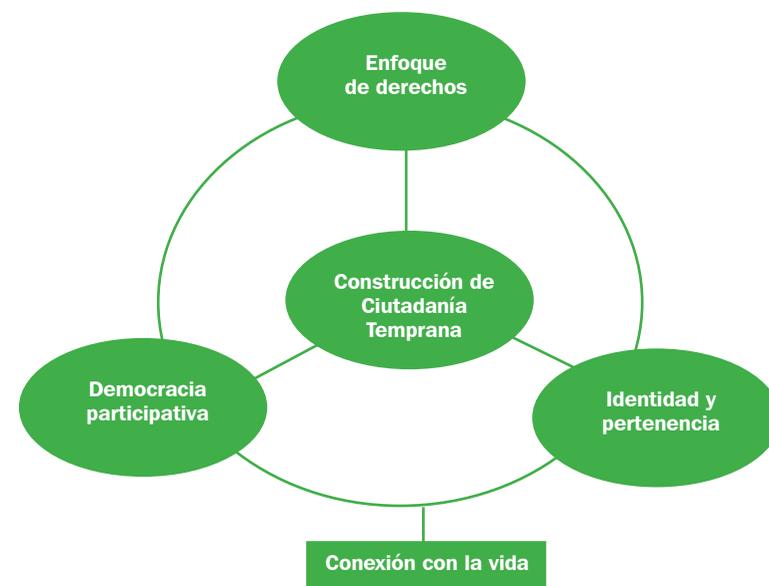
Es un proceso colectivo de aprendizaje en la primera infancia a través del cual las niñas y niños comparten un modo de vida común, se identifican con su comunidad, se apropian de su contexto, lo recrean, inventan, se relacionan, conviven y respetan las diferencias, toman decisiones y exigen que se respeten sus derechos y el de los demás, se asumen como sujetos participativos y se conectan con la vida (Sánchez, R. y Esparza, C. (2010), pp. 20)

Este concepto de ciudadanía parte desde un enfoque de derechos, en el que se visualiza a las niñas y niños como sujetos de derechos, y no objeto de protección o cuidado de los adultos, es partir de la idea de ver a la niñez como actores políticos que transforman su entorno, que tienen derecho a ser escuchados, a opinar, expresar sus ideas, tomar decisiones y a reunirse con sus pares desde edades tempranas.

El concepto de construcción de ciudadanía temprana nos obliga a trabajar **desde la vida cotidiana de los sujetos**, es observar cómo vamos construyendo nuestras formas de convivencia, la manera de decidir,

o el reconocimiento a nuestro origen, no es trabajarlo solamente con niñas y niños, sino necesariamente deben involucrarse los adultos, **ser congruentes**; por ejemplo, no podemos solicitarles a las niñas y niños que separen la basura, si los adultos que conviven con ellos no lo hacen.

A partir de este concepto se formuló un modelo que se esquematiza de la siguiente forma:



in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



El modelo parte de cuatro elementos que interactúan entre sí, y tienen su independencia y significado, lo que permite trabajarlo de forma integral, comenzando desde uno de sus componentes para llegar a los otros desde una complejidad creciente y articulada.

El primer componente es el **Enfoque de Derechos**, el cual ofrece un marco de referencia para la convivencia y relación con los otros, genera condiciones de equidad e igualdad en términos de derechos, al plantear a las niñas y niños desde su nacimiento como sujetos de derechos, lo cual obliga a los garantes a crear políticas y acciones que generen bienestar a la infancia, y le den voz a la niñez.

El segundo componente es la **Identidad y pertenencia**, que hace referencia al lugar donde nacimos y vivimos, a reconocer las costumbres y tradiciones, al vínculo con la tierra y sus seres vivos, así como a identificar lo que somos y queremos ser como individuos dentro de una comunidad, es pensar que las niñas y niños viven y crecen en una localidad específica en este mundo global, es decir, tener presente la cultura local y reconocer las otras culturas, un mundo donde caben otros mundos.

El tercer componente es la **Democracia participativa**, que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre ¿quién

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



y cómo se toman las decisiones que nos afectan a todos?, compartir el control o el liderazgo en la conducción de actividades, es hablar de valores democráticos para llegar a consensos entre los miembros de un grupo, es hablar de transparencia y rendición de cuentas dentro de las familias y equipos de educadoras hacia la niñez.

El cuarto componente es lo que el grupo de reflexión nombró como **“Conexión con la vida”** y constituye un eje transversal que integra y propone un sentido a los otros tres componentes; es pensar que las acciones que hacemos con las niñas y niños y sus familias, deben estar marcadas por la visión de la salud, de la No violencia, del bienestar, lo que nos conecta con los seres vivos y con nuestra comunidad.

Promover **construcción de ciudadanía temprana** implica generar espacios para reflexionar desde la vida cotidiana la conducta del otro y llegar a la toma de acuerdos que incluyan las opiniones de todos, en beneficio del bien común y la convivencia pacífica. Para las niñas y niños de edades tempranas, es recomendable que aprendan las ideas propias y las de los demás, no es anular al individuo, sino incluirlos a todos, es buscar el equilibrio entre mis formas de ser, actuar, pensar y expresar, con las de los otros.

Pensar en el otro, es considerar lo que sienten los otros, los que están fuera de la escuela, de la comunidad, los que están viviendo en la calle, los niños de otras ciudades, de otros continentes; es por esto importante platicarles acerca de lo que pasa al otro lado del mundo y lo que pasa en su comunidad, es reconocer que el cuidado de las plantas, el no desperdiciar el agua, es pensar en todos, el comer saludablemente es contribuir a un mundo más sano, el llegar a acuerdos de respeto en el aula es reconocer sus derechos y los de los otros.

¿Cómo trabajar la Ciudadanía en la primera infancia?

Es muy importante trabajar primero con los adultos, discutiendo el concepto de infancia que tienen y las estrategias didácticas que utilizan, las formas de trabajo con la infancia tienen que ver sobre todo con las capacidades que les adjudicamos a las niñas y niños y las creencias acerca de la crianza que tenemos; para analizar estos elementos, se proponen las siguientes ideas:

- **Promover el recuerdo de nuestra infancia.** Nos ayuda a tener presentes las emociones que nos provocaba el juego y las relaciones entre compañeros y adultos. Esto nos permite reflexionar

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



acerca de lo que éramos y también nos ayuda a recuperar la sensibilidad hacia los intereses y necesidades de la infancia; por ejemplo, dentro del grupo de reflexión ayudó mucho el hacernos la pregunta: ¿Cuándo te diste cuenta de que eras mexicano? (o chileno, o argentino o colombiano, depende del lugar al que se pertenece); el contestar a esta pregunta nos lleva a recuerdos infantiles con la familia o los amigos, o referencias personales que provocan emoción y conducen a repensar la identidad y el ser ciudadano de un lugar.

- **Vivir los derechos en todo momento.** Es importante ser congruente con lo que pensamos y hacemos, una manera muy práctica de ayudarnos

a reflexionar es escribir cinco minutos diarios sobre lo que sentimos o hacemos en nuestra vida cotidiana, tener un diario personal que nos permita analizar lo que vivimos en lo cotidiano y la manera en que nos relacionamos con los demás.

- **Generar trabajo colaborativo entre docentes.** Discutir el concepto de ciudadanía, buscar espacios de expresión democrática dentro de la escuela, hacer equipo, integrarse y compartir un proyecto, hay muchas formas para promoverlo, puede funcionar que se programen visitas entre dos o tres docentes para ir a un lugar de su ciudad que no conocen (por ejemplo tomar un café en Bellas Artes, ir a la torre Latinoamericana, visitar un museo), con la consigna de ir sin familiares ni hablar del trabajo, esto contribuye a generar vínculos con los compañeros de trabajo y a entusiasmarse por aprender del entorno

Actividades con niñas y niños

1. **Consultas Infantiles.** Las escuelas deben acostumbrarse a solicitar las opiniones de las niñas y niños sobre lo que más les gusta de su escuela y lo que menos les gusta, indagar acerca de lo que piensan de sus maestras o maestros y lo que les gustaría que hubiera.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



2. Construir reglas de grupo. Siempre es conveniente que se consensen las reglas de comportamiento, que sean ellos los que digan que sí se vale hacer y que no se vale hacer en el grupo.

3. Autonomía en la vida cotidiana. Propiciar la participación en los momentos de trabajo en el aula, la alimentación, higiene personal y arreglo del salón, dejar que seleccionen su comida y se sienten con los amigos que prefieran, permitir que tengan momentos para planear y hacer lo que tienen en mente, lavarse las manos, vestirse y arreglarse como ellos deseen, invitarlos a que contribuyan al arreglo diario del salón y tomar en cuenta sus propuestas de acondicionamiento de los espacios.

4. Vínculos afectivos. Promover la solidaridad y compañerismo en lo cotidiano, por ejemplo invitando al niño más hábil en algún aspecto a que apoye al que necesite ayuda, o motivando el interés por el compañero que falta a clases por enfermedad y buscar formas de estar cerca de él, a través de cartas, hablándole por teléfono o visitándolo después de la salida de la escuela.

5. Juego de representación. Jugar a la casita, a la tienda, a ser mamá o papá, zapatero, doctor, o veterinario, siempre será una muy buena forma de representar roles, y un buen momento para observar

estereotipos, costumbres y formas de relación que expresan las niñas y niños a partir de lo que ven e interpretan de su contexto, por lo que pueden ser momentos para reflexionar y analizar actos de discriminación, prejuicios, inequidades de género e inclusive expresiones de maltrato y violencia.

6. Momentos de escucha. Es muy conveniente que se generen espacios dónde las niñas y niños se expresen y opinen con libertad; por ejemplo, al inicio del día dar una noticia personal de su casa, o hablar acerca de lo que les gusta, o llevar a cabo asambleas para comentar los sucesos del día y buscar soluciones.

7. Vínculos con la familia y la comunidad. Existen diversas formas de hacerlo, desde contar con un libro viajero, cartas de padres de familia, llevar fotos de sus familias, invitar a un familiar a platicar con el grupo, promover temas de investigación para que las niñas y niños entrevisten a miembros de la comunidad, recuperar las costumbres y tradiciones y participar en ellas directamente o realizar eventos de puertas abiertas.

■ **RENÉ SÁNCHEZ RAMOS**
Director de Acciones Educativas A.C.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Bibliografía

ACOSTA, Alejandro y OINEDA Nisme (2007): "Ciudad y participación Infantil", en *Participación infantil y Juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma de México. CHAPELA, Luz María (2002): *En diálogos con niñas y niños*, México D.F.: Acude. LANSDOWN, Gerison (2005): *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano No. 36s, La Haya Países Bajos: Fundación Bernard van Leer. SÁNCHEZ, René y ESPARZA, Citlali (2010): *Construcción de Ciudadanía Temprana, Aprendiendo a convivir con derechos y democracia. Manual para Educadoras de preescolar*, México, D.F.: IDESOL- CDHDF. VAN DIJK, Sylvia; ESPARZA, Citlali; SÁNCHEZ, René y ABIEGA, Lola (2007): *Historia de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil*, México: Save the Children.



in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños

■ GERMÁN MALDONADO CISNEROS

Para Sebastián, porque hay niños que necesitan preguntar...
Para Matías, porque hay otros que ya tienen todas las respuestas...

Hay dos hechos en mi vida que me han hecho reflexionar en el tema de este artículo. El primero es que llevo varios años trabajando en educación universitaria (enseño Filosofía a universitarios y sobre todo coordino un curso socrático), pese a que mi especialización en la formación docente se dirigió al campo de la educación media. La experiencia ha sido maravillosa, he hallado gente muy capaz, con posibilidades inexploradas y lugares emocionantes de encuentro pero que han constituido un reto, no tanto en el proceso educativo, sino en los puntos de partida. Estos estudiantes son personas intelectualmente solventes, pero con poquísima curiosidad, con problemas al ver más allá de lo evidente y por no decir nula capacidad de cuestionar lo establecido, negación al intento de pensar divergente o de salirse de los moldes y límites normales. La técnica socrática ha servido mucho, pero resultaba como enseñar a hablar a gente madura y capaz.

La segunda experiencia tiene que ver con ese refrán antiguo: "Al que Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos." Y yo tengo tres niños hermosos. Cada uno de ellos vive su momento de una manera diferente. Pero los tres coinciden con la exploración, con las preguntas incesantes, con las salidas divertidas. Los he visto destruir entramados conceptuales con simples cuestionamientos como: "¿Por qué?" O tienen respuestas más coherentes que la formulación falsa y común que el medio moral nos ha acostumbrado a vivir o la normalidad a la que solemos estar sometidos.

¿Cuándo sucedió? ¿Qué hecho pasó? ¿Qué proceso se truncó o se desvió que provoque que niños como mis sobrinos pierdan el interés por preguntar? ¿Es natural que como miembros de un grupo social establecido nos resignemos a usar las respuestas de los demás? En la época de la imagen, de la globalización y las fuentes de información casi ilimitadas, ¿cómo es posible que haya miles de seres humanos que se resignan a vivir las respuestas de otros? ¿Es normal convivir con gente indiferente a la que no le interesa interrogarse y menos aún interrogar a los demás? ¿Será posible que muchos de los jóvenes, niños, y no digamos adultos creen que vivimos el mejor de los mundos posibles? Si decimos con Einstein que "Educación es lo que queda después de olvidar lo que



in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

se ha aprendido en la escuela” y no preguntamos, la educación es absolutamente nada.

Aquí radica la importancia de no olvidar el mundo clásico, el punto de partida de Occidente. La palabra filosofía suele evocar la abstracción en su máxima expresión. Pero es un hecho que el pensamiento moderno predominó, y así lo científico y tecnológico se hacen dogmas para la intelección del medio y del cosmos. Lo exacto y lo experimentado se convierten en coordenadas del contexto de validación de lo real. Y no es menos preocupante que lo exacto, lo estable, lo medible son equivalentes a la verdad. El experimento es la única forma de hacer verdades y lo comprobable, el único camino de convertir la duda en verdad. Se crearon discursos únicos y solventes que responden todas las preguntas, a las que no se puede escapar nada. Se asume que saber absolutamente, tener una cognoscibilidad total de cada uno de los órdenes del conocimiento es lo necesario, pero que la única ruta a la verdad es la ciencia y la técnica.

Y la suposición de lo que es natural es solo la repetición de modelos y conceptos que se han vuelto comunes en el medio: vivimos solo ciclos de reiteración. Dice Rosset: “la más evidente de estas circunstancias parece ser la repetición que desempeña



el oficio en todos los casos, de catalizador necesario para esta operación casi mágica de la que debe resultar la representación de una naturaleza” (Rosset, 1973). La cultura, el arte, la religión, las costumbres, la moral, se han convertido en lo ya dado, lo hecho; es el mundo de la vida “naturalizado” a la medida del poder; y el único mecanismo utilizado es la mera repetición sin cuestionamientos, sin restricciones.

in-fan-cia latinoamericana tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



La cultura adquiere taras provenientes de prejuicios, discriminaciones, modelos de dominación soterrados, violencia, que se han hecho normales en tanto es lo que “todos” piensan y repiten hasta el cansancio. Basta detenerse un minuto y preguntarle a cualquier individuo, o mejor aún, pregunte algo tan básico como qué es la vida, qué es el amor, qué es la muerte y el

resultado será un conjunto de respuestas casi iguales o al menos con muchos puntos en común.

En este contexto, el mundo de la globalización abre un espacio de mayor preocupación. Esa repetición naturalizadora, que se superpone a la liquidez –en términos de Bauman–, sin cambiar ni modificar

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



la curiosidad humana sobre el mundo, sino solo extrañificar al hombre de su entorno y dejarlo atónito. Dice Bauman que “sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la ‘modernidad líquida’ ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo” (Bauman, 2009). Por lo tanto, en medio de la posibilidad de pensar divergentemente y crear nuevos horizontes de sentido, sólo se consigue un espacio de silencio y resignación.

Aquellos miembros de la sociedad que aún pueden pensar diferente son los niños. Ellos son los poseedores de las condiciones de asombro y maravilla que podrán saber que hay más de una versión de vida, que sabrán que no todo está dicho ni hecho, ni inventado ni descubierto; que sabrán que la ciencia y la técnica son importantes, pero no son las únicas respuestas. Ellos son los que no tienen el horizonte fijo y pueden hacer un pensamiento novedoso y que pueden salvar al planeta de la destrucción.

Mantener al niño en su especificidad de preguntar el *por qué* de su mundo circundante y al mismo tiempo integrar al currículo ese carácter propio de la niñez, que en nuestros términos sería la enseñanza de filosofía, es un reto. Decía Wittgenstein que el límite del mundo es el límite de las palabras (Wittgenstein, pág. 147), pues ahora podremos decir que los entramados conceptuales propios son los únicos que funcionan. La construcción de esos conceptos es tarea de un continuo proceso de dar nombres a la realidad, porque de no poder hacerlo se reduciría al silencio, o en el peor de los casos, a una vida en que los nombres pueden ser alternativos, poco precisos y que son parte del mundo de una persona que no vive ni la misma realidad ni tiene la misma comprensión. Incluso llega a decir que: “El verdadero método de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada, sino aquello que se puede decir; es decir, las proposiciones de la ciencia natural –algo, pues, que no tiene nada que ver con la filosofía–; y siempre que alguien quisiera decir algo de carácter metafísico, demostrarle que no ha dado significado a ciertos signos en sus proposiciones. Este método dejaría descontentos a los demás –pues no tendrían el sentimiento de que estábamos enseñándoles filosofía–, pero sería el único estrictamente correcto.” (Wittgenstein, pág. 147) Sólo nombrar lo que se puede nombrar.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



“Mantener al niño en su especificidad de preguntar el por qué de su mundo circundante y al mismo tiempo integrar al currículo ese carácter propio de la niñez, que en nuestros términos sería la enseñanza de filosofía, es un reto”

Entonces si sometemos a todos a una estructura curricular básica de la escuela se hace necesario un abrir horizontes volviendo los ojos al momento de origen del mundo occidental. Tal vez el orden del pensamiento aún halle las respuestas propicias de cómo hacer cultura de supervivencia para el siglo XXI, en el que el niño sea niño y la filosofía un eje a través de los fundadores de la indagación del cosmos. Sócrates... “su figura se convierte en el eje de la historia de la formación del hombre griego por su propio

esfuerzo [...] Surgió así una gimnasia del pensamiento que pronto tuvo tantos partidarios y admiradores como la del cuerpo y que no tardó en ser reconocida como ésta venía siendo: una nueva forma de la *paideia*. La dialéctica socrática era una planta indígena peculiar [...] que tiene dos formas fundamentales: la exhortación (*protreptikos*) y la indagación (*elenchos*). Las dos se desarrollan en forma de preguntas” (Jaeger, 1992, págs. 413-414).

El método socrático es la clave para volver a preguntarse y preguntar por el mundo y la existencia, pero sobre todo por que la construcción del mundo de la vida no es un tema metafísico y fuera de toda utilidad, sino un vivir con sentido o construirlo a la medida de la necesidad propia. La filosofía sólo puede, a través del método socrático, traslucir las constelaciones conceptuales que fabrican lo común. Se necesita preguntar por el mundo, porque *“philosophical questioning arises wherever people are. These students are discovering that philosophy is not an abstract, remote discipline, but one that is woven, as Socrates’ arguments were woven, into the fabric of their daily lives, their discussions of life and death, abortion and revenge, institutional justice and religion.”* (Nussbaum, 1998, pág. 17)

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



El método socrático es uno de los inventos educativos más antiguos en la tradición occidental; lo han usado todo tipo de escuelas pedagógicas a lo largo de los siglos. El ágora pública de la Acrópolis de Atenas, sitio de nacimiento y lugar de la práctica primera de la democracia, oyó a Sócrates utilizarlo con sus alumnos. Partimos de una perspectiva que pudo originarlo y se traduce en el mito de los padres de Sócrates (padre que era escultor y madre partera): los seres humanos tenían la intuición de las ideas, pero debía hacerse patente con la formulación de conceptos. Los griegos creían que el proceso de aprendizaje era una *anamnesis* (Jaeger, 1992, pág. 558), sacar del olvido, extraer la estructura básica del cosmos, dar a luz ideas que ya están previamente en el individuo.

Además, se buscó que el ejercicio de la *paideia* nunca sea una repetición y memorización de ideas del maestro, con un alumno en el papel de ente pasivo y receptor: se busca que sea agente activo, explorador y descubridor de los misterios del universo y de su vida, pero que la tarea recaiga en su responsabilidad (Foucault, 2006, págs. 14-38). Se buscó un currículo que lo capacite como ser humano libre.¹ Siempre se intentó validar los caminos que recorría cada estudiante, con la asistencia de su profesor –como fiel testigo– potenciando su capacidad creativa de

preguntar por el mundo que lo rodea y propiciar las soluciones posibles. Sobre todo, la técnica socrática tiene como objetivo volver sobre sí mismo y descubrir las cegueras paradigmáticas que tiene, los estereotipos que le funcionan y las ideas infundadas con las que ha hecho su presente y su devenir. A través de la dialéctica y de la mayéutica, los dos principios básicos de este método, es decir del diálogo y de la propia formulación de ideas, se tiende a un ser humano que sea autónomo en su ética, creativo en su pensamiento, inteligente en la formulación de cuestionamientos y críticas.

“El método socrático es la clave para volver a preguntarse y preguntar por el mundo y la existencia”

Un curso que integre el método socrático tiende a ser un motor del pensamiento crítico y creativo, del aprendizaje activo y de una reflexión que les permite el examen, la exploración y la evaluación de sus propias ideas. Se compone de cuatro elementos básicos:

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



1. Un **texto** sobre el cual discutir (un corpus académico e intelectual que no cierre los conceptos ni tampoco los defina definitivamente, sino que los abra al análisis y la crítica); puede ser la observación de fenómenos y hechos que necesitan hermenéutica. En la escuela y con niños, el texto es el conjunto de todos los hechos, como partes de una realidad en constante construcción, que se presentan como un rompecabezas que necesita organización propia. El texto, que es el tema que se cuestiona y sobre el que se formulan respuestas, puede dirigirse a grandes temas del siglo XXI: los derechos, la diversidad, el medio ambiente, etc. Abre la capacidad de admiración y contemplación necesaria que permite la creación científica como la reflexión filosófica, dado que todo hecho es confrontado y definido por uno mismo. De esta manera, la vida comienza a adquirir connotaciones y denotaciones nunca antes asumidas, porque nada es lo dado, sino todo es el devenir que se presenta: todo necesita tener un nombre y un concepto.

2. La **pregunta**, que se formula y recoge los datos proporcionados por el texto (hecho) mueve y desarrolla la búsqueda de la verdad. Las preguntas pueden tener un elemento de *ironía* importante. Sócrates utilizó la ironía en todos sus diálogos: el filósofo empezaba una discusión y establecía su ignorancia sobre un tema

y le formulaba preguntas aparentemente banales y obvias a un estudiante, para que éste lo educase, pero el resultado era sólo hacer patente la incapacidad de definir lo planteado o los errores que sostenían su argumentación sobre el tema.

Las preguntas nacen del diálogo amistoso y de la confrontación de ideas entre el líder de la discusión y los participantes, o entre los mismos participantes. El proceso dialéctico no es puramente expositivo, sino una construcción colectiva de la verdad que se construye paulatinamente entre el hacer preguntas y rehacer las creencias, conceptos e ideas propios. Es el proceso de destruir los estereotipos del imaginario social y reemplazar eso por respuestas debatidas y probadas en la clase.

Es también el momento de acoger la democracia y la diversidad: todos tienen derecho a preguntar y cada uno tiene sus propios intereses y momentos. El estudiante sabe que tiene en sus manos el instrumento de construcción de realidad y que sólo aprenderá en tanto tenga curiosidad. Se volverá un lector juicioso de su medio y será más inquisitivo, más argumentador y menos creyente de las ideas de otro. “El lector juicioso se enfrenta a un escenario nuevo en la situación emergente del mundo plural

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



contemporáneo y se constituye en una nueva clase de actor moral: el ciudadano. Según Nussbaum, “este personaje debe ‘aprender a reconocer la humanidad en dondequiera que la encuentre, sin que lo disuadan los rasgos que le resulten ajenos, y estar dispuesto a reconocer la humanidad por extraños que sean sus disfraces’. Patriotismo y cosmopolitismo en *Los límites del patriotismo*, 20.” (Maldonado, 1999, pág. 110)

“acoger la democracia y la diversidad: todos tienen derecho a preguntar y cada uno tiene sus propios intereses y momentos”

Dado que la clave del método es la pregunta, lo primero es caer en la cuenta de que los niños tienen la curiosidad natural inserta en su modo de asumir la realidad. No es necesario hacer preguntas, sino avivar y mantener su curiosidad natural. Y eso sólo se logra explotando al máximo el asombro, la imaginación, el buscar posiciones en el mundo de la vida que sean diferentes al propio.

3. El líder o profesor es el facilitador de la discusión y el formulador de más preguntas: no es el que tiene las respuestas, sino que también está dispuesto a ser interpelado por las mismas. Su tarea no es responder, sino dirigir la construcción colectiva de verdad. Tiene que tener tres características: ser amigo, ser respetado, ser adversario. Amigo para estar cercano y comprender el mundo al que interpela. Respetado porque su posición en el aula y en las respuestas manifiestan que es un curioso que busca verdad pero que tiene una palabra que decir y ésta es válida, respetuosa y firme.

4. Los participantes en este caso son niños y, si bien todo curso se basa en quienes lo realizan, este tipo de método socrático con niños debe recoger los intereses, los sueños, las realidades, la energía de mentes nuevas. Las preguntas de los participantes, además de irónicas e inocentes, pueden ser absolutamente inesperadas. Un niño también tiene verdad en su percepción de mundo: hacer filosofía con niños es introducirse a una realidad nueva para un adulto, o que le recordará que las cosas no son como son, sino como queremos que sean.

No se puede olvidar toda la pedagogía y el juego que sostengan la atención de un niño: si bien todo

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



el proceso de paideia necesita sostener procesos de aprendizaje con juego y alegría, el hecho de adueñarse del mundo y nombrarlo es posesionar a un niño como creador, como señor de su realidad.

Como se puede apreciar, es un método que permite un salón de clase que construye los conocimientos desde una visión colaborativa de la verdad, en la que se aplica cada momento del proceso enseñanza aprendizaje a las circunstancias y a los tiempos de cada grupo y a cada situación. En los que la verdad no es única y establecida de antemano, sino una verdad dialógica y susceptible de pruebas y experimentos que la hagan poderosa y nueva.

Los niños son los nuevos ciudadanos que necesitamos para que el mundo tenga esperanza: enseñarles filosofía no sólo será hacerlos nuevamente ciudadanos constructores de nuevas posibilidades y comprometidos con su país, sino sacarles del carácter omnisciente de la modernidad en que todo ya está hecho, todo ya está pensado; nada hay nuevo, nada está por descubrirse o hacerse. Y llevarlos a la tierra de imaginación que responde todo.

■ **GERMÁN MALDONADO CISNEROS**

Profesor de la Universidad San Francisco de Quito

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2009): *Modernidad Líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006): *La hermenéutica del sujeto*, México: Fondo de Cultura Económica.
- JAEGER, W. (1992): *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MALDONADO, G. (1999): *De lectores y poetas: una aproximación al juicio práctico desde Martha Nussbaum*, Bogota: PUJ (Inédito).
- NUSSBAUM, M. (1998): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge: Harvard University Press.
- ROSSET, C. (1973): *La Anti-Naturaleza. Elementos de una filosofía trágica*, Madrid: Taurus.
- WITTGENSTEIN, L. (s.f.): *Tractatus logico-philosophicus*, Recuperado el 15 de junio de 2012, de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: www.philosophia.cl/biblioteca/.../Tractatus%20logico-philosophicus

Nota:

1. Recordemos que los griegos son los que inician las Artes Liberales, la artes que se enseñan a los hombres libres para que se mantengan en su especificidad. Cf. The 'New' Liberal Education (Nussbaum, 1998, págs. 295-305)

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes



— JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ

Patricia Figueroa Fuentes es socióloga por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur. Desde los años 90 ha trabajado con infancia trabajadora y callejera y acompañado procesos educativos con los pueblos indígenas, principalmente de Chiapas, al sur de México.

Es fundadora de Melel Xojobal A.C., organización que trabaja con las niñas, niños y jóvenes de Chiapas en la defensa y promoción de sus derechos. También es miembro del Consejo Directivo de la Red por los Derechos de la Infancia en México e integrante del Comité promotor de Educación Indígena e Intercultural.

Ha dedicado su vida a trabajar en beneficio de las niñas y niños indígenas de Chiapas; como ella dice, *trabajar con la infancia es mi trabajo, mi amor, mi pasión.*

Desde tu experiencia de trabajo en las comunidades ¿cómo se conciben las edades, las etapas de desarrollo en la cosmovisión indígena?

El desarrollo se mide de acuerdo a lo que el niño o la niña es capaz de hacer. Los niños empiezan a tener actividades desde los 4 años, que es cuando tienen



in-fan-cia

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes

latinoamericana



completamente desarrollada su área motriz. Si son varones van detrás del papá, con una varita y empiezan a hacer trabajos de recolección. Las niñas no salen al campo, se quedan en casa a acarrear agua, leña, a darles de comer a los pollos, observando cómo se muele el nixtamal, como amasan la tortilla, etcétera. A los niños les dan machete a los 6 años, cuando ya debieron haber observado a su papá o mamá y son diestros para manejarlo; a las niñas a los 8 años para que limpien la milpa, para que corten ramas pequeñas.

Entonces el desarrollo tiene que ver con eso, no con la edad, sino con cómo el niño va desarrollando sus habilidades. No existe una conceptualización de la estimulación temprana como lo entendemos desde nuestra visión occidental, pero claro que se les estimula, en todas las áreas. El niño pequeño montado en la espalda de su mamá lavando, no se cae, y no es por la mamá que lo amarró bien, sino que el niño va casi cabalgando a la par del movimiento del lavado, y hay una estimulación. Es otra la cosmovisión.

Frente a esta cosmovisión ¿cuál es la percepción de las familias indígenas sobre los espacios occidentales de educación infantil, –las estancias, los preescolares–? ¿Los consideran útiles, pertinentes, con sentido?

Buena pregunta. Desde que llegué a trabajar a Melel la familia veía importante que el niño fuera a la escuela, a una estancia, porque ya estaban en la ciudad y estaban más tiempo en la calle. En el campo los preescolares están vacíos, a la fecha, después de 20 años, no tienen sentido en el campo porque las familias dicen que hacen niños que no van a saber cómo cuidarse de los animales, cómo correr en el campo. Piensan que el niño “se va a atrofiar” en lugar de avanzar. Entonces, ahí el reto de los modelos educativos es integrar todo eso que los niños hacen de niños con sus familias y poderles dar otras herramientas.

Creo que si la educación formal observara y pudiera ser realmente un modelo educativo intercultural, sería muy enriquecedor, porque entonces pondría esta parte física, donde el niño interactúa con su entorno, habría escuelas donde hay una milpa, árboles, donde los niños pueden trepar. Hacer lo propio –de su familia, su comunidad– pero dentro del espacio escolar. Entonces papás y mamás estarían sin la angustia de que sus hijos se “están atrofiando” y con la tranquilidad de que están aprendiendo.

¿Qué características crees que debiera tener una educación infantil incluyente, intercultural, que fuera pertinente y útil tanto para las familias en los ámbitos rurales como en el ámbito urbano?

in-fan-cia

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes

latinoamericana



Desde el gobierno, en los modelos educativos, se menciona que ahora sí tenemos una educación intercultural, incluyente y ahí tienes a las escuelas peleando con la prueba Enlace en la primaria, que es una prueba construida desde Estados Unidos o desde otros países donde al niño indígena del campo se le pregunta sobre el semáforo; una pregunta –de esta prueba– que ocasionó mucha risa y a mí mucha indignación fue esa en que les preguntaban a los niños si tenían mascotas. Y pues el niño indígena preguntaba “¿mascota?” y cuando le explicaban que era “si tienes un animal que vive en tu casa” el niño respondía “Ah, sí, tengo muchas mascotas. Tengo muchas gallinas, tengo borregos... y me los como”, y se le tachaba de salvaje. Estas pruebas son altamente discriminatorias hacia los pueblos originarios, no responden a su cultura y es indignante que esto “sirva” para hacer comparaciones de aprovechamiento escolar.

Para que de verdad exista una educación incluyente e intercultural, primero que nada a las niñas y niños hay que hablarles en su idioma. No sólo darles instrucciones, sino que toda la actividad fuera en su idioma. Porque naturalmente el niño de por sí va a hablar español en un contexto urbano. Los que están en desventaja son los niños mestizos; pero si un niño indígena aprende en su idioma, el desarrollo neuronal

y el desarrollo cognitivo que tendrá será muy, muy grande. Entonces, para que sea pertinente, número uno: su idioma; número dos: que tengan actividades propias de su cultura porque aún cuando esta población urbana indígena ya tiene varias generaciones de nacimiento y vida en la ciudad, ellos siguen conservando cosas que ya no tienen importancia en una educación urbana.

¿Cómo es la forma en que niñas y niños indígenas participan en sus comunidades? ¿Qué retos ubicas?

Es complicado y complejo porque tiene que ver con el poder. La participación de las niñas y niños en los espacios rurales está muy clara. En las asambleas el niño está presente. El niño varón, desde los 6 años está aprendiendo cómo son las asambleas, qué es lo que se dialoga y a los 12-14 años ya puede participar activamente, puede votar, puede dar su palabra. La participación tiene un sentido práctico.

En el ámbito urbano hay que desarrollar espacios para que el niño demande sus derechos, que no es difícil porque ya traen una educación y una costumbre, digamos, de participación, pero se enfrentan a la discriminación en las ciudades. Creo que falta encontrar los modos, las formas, donde al niño se le

in-fan-cia *latinoamericana* entrevista

Patricia Figueroa Fuentes



diga que tiene derecho a que le den salud, o que tiene derecho a ir a la escuela aunque no tenga acta de nacimiento. Los niños sí ponen su asunto en la mesa, pero no los estamos escuchando, no creemos que el niño pueda dar su palabra. Creo para que haya una real participación de los niños es necesario transformar la mente del adulto

Hay todavía mucho por hacer, pienso que estamos con un atraso pero a la vez con un acierto. A mí me gusta lo que tenemos en este país porque los niños saben cuál es su asunto sin demandar al papá. No tenemos los grandes y los graves problemas de Estados Unidos o de Europa donde al niño se le da todo y demanda todo. Se conserva un cierto equilibrio, desgraciadamente en situaciones difíciles de marginación y exclusión, pero se conserva un equilibrio donde el niño sabe que su participación es valiosa porque en ello va la vida de él y de su familia, y eso todavía tiene un valor. Cuando yo llegué aquí, hace 20 años, vi el valor enorme de la lengua, de lo que significaban las palabras y de lo que era realmente ser parte de la tierra y ser uno con la tierra; ojalá nunca se pierda, nunca lo perdamos.

■ **JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ**
Directora de Melel Xjobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Participación y comunidad



■ Todas las niñas y todos los niños tienen derecho a vivir su infancia y a gozar de una educación de calidad desde su nacimiento. Esto exige reconocer las necesidades y particularidades de cada persona, y de las diferentes comunidades y culturas en las que viven, de tal forma que se puedan garantizar las condiciones para un desarrollo humano pleno y feliz.

■ **Sandra Rosales Cruz**

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”



■ **Benito Hernández González**

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ SANDRA ROSALES CRUZ

Cuenta la leyenda del Popol Vuh¹ que en un principio no había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, cuevas, barrancas, hierbas ni bosques: sólo el cielo existía. Solamente había inmovilidad y silencio en la oscuridad, en la noche. Los sabios y pensadores eran Tepeu y Gucumatz que formaban parte de la naturaleza. Ellos dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos, el nacimiento de la vida y la creación del hombre como parte fundamental para sustentar, nutrir y poblar la superficie de la tierra.



En el primer ciclo del mundo los dioses mayas crearon a los animales, pero al darse cuenta de que no disponían de inteligencia los destruyeron. En el segundo ciclo los dioses mayas crearon a los hombres de barro, pero al ver que su creación era imperfecta destruyeron dicho mundo mediante una gran inundación. En el tercer ciclo, los dioses crearon a los hombres de madera pero los destruyeron y los convirtieron en monos porque no tenían alma, ni entendimiento, no se acordaban de su Creador, de su Formador.

Finalmente, en el cuarto ciclo, crearon al hombre de maíz:

He aquí, pues, el principio de cuando se dispuso hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre.

Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: “Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra.” Así dijeron.

Se juntaron, llegaron y celebraron consejo en la oscuridad y en la noche; luego buscaron y discutieron, y aquí reflexionaron y pensaron. De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Poco faltaba para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran sobre los Creadores y Formadores.

De Paxil, de Cayalá, así llamados, vinieron las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas.

Estos son los nombres de los animales que trajeron la comida: Yac [el gato de monte], Utiú [el coyote], Quel [una cotorra vulgarmente llamada chocoyo] y Hoh [el cuervo]. Estos cuatro animales les dieron la noticia de las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, les dijeron que fueran a Paxil y les enseñaron el camino de Paxil.

Y así encontraron la comida y ésta fue la que entró en la carne del hombre creado, del hombre formado; ésta fue su sangre, de ésta se hizo la sangre del hombre. Así entró el maíz [en la formación del hombre] por obra de los Progenitores.

Y de esta manera se llenaron de alegría, porque habían descubierto una hermosa tierra, llena de deleites, abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y abundante también en pataxte y cacao, y en innumerables zapotes, anonas, jocotes, nances, matasanos y miel. Abundancia de sabrosos alimentos había en aquel pueblo llamado de Paxil y Cayalá.

Había alimentos de todas clases, alimentos pequeños y grandes, plantas pequeñas y plantas grandes. Los animales enseñaron el camino. Y moliendo entonces las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, hizo Ixmucané nueve bebidas, y de este alimento provinieron la fuerza y la gordura y con él crearon los músculos y el

vigor del hombre. Esto hicieron los Progenitores, Tepeu y Gucumatz, así llamados.

A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados. (Texto literal tomado del Popol Vuh)

Estos hombres, Balam-Quitze, Balam-Acab, Mahucutah e Iqui-Balam, tuvieron el privilegio de ser dotados de inteligencia, estuvieron observando, contemplando y conociendo todo lo que su alrededor había como la tierra y el cielo. Los hombres estuvieron agradecidos porque fueron formados dándoles el don de poder hablar, oír, pensar y caminar.

Las mujeres y hombres mayas, tsotsiles y tseltales de los altos de Chiapas somos hombres y mujeres de maíz; maíz nuestro alimento, nuestro cuerpo, nuestra fuerza.

Nota:

1. El Popol Vuh o “Libro del Consejo” es el texto sagrado de los antiguos mayas.

— SANDRA ROSALES CRUZ

Educadora de primera infancia de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ BENITO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Una tarde lluviosa don Pascual y su esposa María estaban sentados al lado del fogón desgranando maíz para preparar el pozol¹ del día siguiente. Dentro de la casa había silencio y sólo se escuchaba la lluvia desde fuera. De repente doña María escuchó que alguien les llamaba desde el patio de la casa:

–Viejo, parece que alguien llama afuera.

–¿Quién es?– preguntó Pascual.

–¡Yo, tu nieto Antonio! –dijo un joven cuya voz apenas se escuchaba en el sonido de la lluvia.

–Pásale, ¿por qué aguantando la lluvia? ¿Acaso vamos a morir ya? –preguntó entre broma el viejo Pascual–, hace mucho frío, siéntate, descansa un rato –decía, mientras sacaba de un canasto un puro de tabaco.

Antonio muy mojado y medio temblando de frío no sabía cómo empezar con la plática; tenía una duda desde hacía tiempo y no sabía qué hacer ante la situación que enfrentaba.

–Verá abuelito, abuelita, aquí les vine a robar de su tiempo, a molestarlos en su casa porque una preocupación me está llenando el corazón y por eso no he podido dormir –decía el joven Antonio.

–Uh, ha de ser fuerte entonces hijo –decía don Pascual al ver la cara de preocupación de su nieto.

–Verá abuelito, verá abuelita, aquí vengo a molestarlos porque una preocupación invade mi corazón y es que hace poco mi mujer Ana se embarazó y no sé qué hacer –mencionó.

La esposa de don Pascual se iluminó de alegría y empezó a hablar:

–¿Esa es tu preocupación hijo? No hombre, ese es motivo de alegría, de felicidad porque nuestra comunidad crecerá, además ya vas a poder disfrutar no sólo la compañía de tu mujer sino de tu hija o hijo, según la que te regale Dios, pues una familia con hijos es una familia feliz, ¿no ves que nosotros dos aquí estamos tristeando solos? Ya nadie nos hace compañía –mencionó la abuela de Antonio.

Don Pascual, fumándose su puro de tabaco, agregó:

–Ya quita esa cara de susto, mejor busquen una mujer que le sepa de estas cosas, una *jvet'om* (partera) para que lleve el control del embarazo de Ana para que le sobe y le dé masajes para que venga bien el niño o la niña y que tu mujer no corra ningún peligro. Ah, eso sí, debe de acudir constantemente para que nazca bien su bebé –decía don Pascual muy emocionado de la noticia.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–Nosotros te vamos a decir qué puedes hacer para recibir bien al nuevo integrante de la familia –decía la abuela.

–Así es .–mencionó don Pascual–, lo primero o poco antes de que se alivie tu mujer consigues ropa para el bebé, ah pero sobre todo debes de conseguir tres pollos, gallos o gallinas según sea tu regalo que te dé Dios, si es niña o niño. La partera mata los tres pollos para pedir a la santa tierra y a los ángeles para que le den permiso a la criatura de que pueda habitar la santa tierra –agrega la abuela de Antonio.

Mientras doña María removía el tizón del fogón para mantener caliente la humilde choza de la familia, decía:

–Espero que no seas así como muchos hombres, porque hay hombres o padres que, cuando nace una niña, el padre deja de ser un poco feliz, porque valoran más a un varón porque piensan que vale más, sólo porque el niño llegará a trabajar en el campo y después tomará la cabeza de la familia cuando sean viejitos los padres; pero eso no es cierto, hombres y mujeres valen lo mismo, mujeres y hombres se preocupan de sus padres y siempre estarán ahí para cuidarlos.

Antonio no entendía del todo lo que decían sus abuelos y se atrevió a preguntar:

–Bueno, es que en realidad no sé qué hacer cuando nazca mi bebé, como mi mujer no podrá trabajar un buen tiempo, yo no sé cocer los frijoles o moler ni siquiera el pozol –decía.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–No te preocupes hijo –decía su abuela–, porque, una vez que se enteren todos los vecinos, se alegrarán de la noticia y todo mundo estará pendiente; las mujeres siempre hemos sido solidarias y nos sabemos ayudar, verás que las mujeres llevarán alimentos para ustedes, por lo menos tortilla y una masa de pozol, nunca les faltará comida, inclusive las vecinas y tus tías no sólo llegaran a ayudar en la preparación de la comida, sino que lavarán la ropa de tu mujer; ah, eso sí, no se debe lavar inmediatamente después del parto, sino esperar tres días para que a tu mujer no le pase nada ni se enferme –indicaba la abuela mientras se calentaba la mano en el fogón.

Don Pascual, con su tabaco en la mano, comentó:

–Me acuerdo, cuando mis hijos nacieron, la *jvet'om* baña al recién nacido con agua caliente para que no se enferme. Después, cuando nace el *smé olol* (la placenta), la entierran dentro de la casa o según como se quiera que sea su *ch'ulel*²; el primer animal que vean los familiares cerca de la casa será el *ch'ulel* de la bebé, ¡ah! eso sí, los animales que tenemos aquí en la casa o del corral no cuentan. Así también la *jvet'om* toma a la recién nacida y le pone un poco de sal (*bats'i ats'am*) en la boca porque la sal es pura y es salud para la vida.

El joven Antonio luego de escuchar a sus abuelos comentó:

–¡Ah!, ya entiendo más o menos, porque mi papá me decía que con el cordón umbilical de la niña o niño, después de desprenderse de la pancita, se hacen ritos diferentes según si es niña o niño. Mi papá me contó que mi ombligo lo colgó en un árbol allá en la milpa para que yo aprendiera bien a trabajar en el campo y fuera yo buen trabajador. En cambio a mis hermanas se les hizo un rito diferente, a mi hermana Carmela le aventaron su ombligo en el techo de la casa y al de mi hermana Juana lo enterraron al lado del fogón; el ombligo de las mujeres siempre lo dejan en la casa para que la administren bien, sepan cocinar y sean buenas esposas cuando se casen.

Mientras la abuela estaba poniendo la olla de maíz en el fogón y entonces interrumpe a su nieto:

–Ja, ja, ja, ya veo que siempre te platicó algo tu papá y no sé si te llegó a platicar también que, en los primeros días de nacimiento de la niña o niño, el esposo cuida bien a su mujer y no debe de salir a trabajar; pero no es todo, ya que de debe de cuidar el *ch'ulel* de la criatura para que no se escape porque los recién nacidos son débiles ante algún mal en el espíritu o no están acostumbrados en el cuerpo y por eso su *ch'ulel* se puede escapar. Si por alguna razón llegaras

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



a salir a los pocos días después del parto, debes dejar encargado, por lo menos, a un niño o muchacho para que vigile la casa y que no vengan malos espíritus y se lleven el *ch'ulel* de tu bebé; así estará tu casa durante siete días para que tu niña o niño se quede a vivir con ustedes.

Cuando hablaba la abuelita, don Pascual escuchaba y seguía calentándose la mano en el fogón, cuando de pronto interrumpió a su mujer:

–¡Ah!, también se te está olvidando algo, porque la ropa que utiliza la mujer en el parto no se le puede lavar luego; se lava después de tres días porque si se hace antes a la mujer le entra frío en el cuerpo y se enfermará, inclusive se muere, así ha pasado con muchas mujeres en la comunidad porque no se cuidan. Además dicen que si nace un niño, los animales como las ratas, ardillas, pájaros y muchos otros como los mapaches o tejones se alegran porque saben que un niño trabajará la tierra y para ellos habrá alimento y no morirán de hambre.

Platicando don Pascual sobre los animales que se alegraban, su mujer movía la cabeza en señal de desaprobación e interrumpe al viejo y agrega:

–Eso no es cierto, sólo porque eres hombre dices eso pero lo que sí es importante que sepa Antonio es que

el hombre y la mujer se complementan, por eso para el bienestar de su hija o hijo que le vaya a nacer deben de ayunar y rezar, la mamá y el papá, por el *ch'ulel* y la salud del recién nacido; por lo general se hacen oraciones los martes o jueves, se pide a Dios y a los Santos para el buen crecimiento y que Dios sea misericordioso y conceda una vida larga al bebé y sea como un árbol fuerte y dé muchos frutos sea niño o niña.

–Además pasando una semana del parto, la madre amarra un hilo de algodón en uno de las muñecas del bebé y otro alrededor del tobillo opuesto, o sea hay hacer cruzado el amarre para evitar que el *ch'ulel* de la niña o niño se escape, ya que es más agradable el sitio de donde vino –agrega la abuela.

–¿Ahora me dejas hablar mujer? –preguntó el abuelo de Antonio–, porque creo que los dos tenemos experiencia de estas cosas. Hasta donde me acuerdo, también se guardan las uñas y cabello de los niños y niñas cuando se los cortan o se desprenden y se colocan en una bolsita de manta y se quedan ahí por mucho tiempo, para que cuando muera la persona, su alma no ande buscando esas partes del cuerpo y las encuentre.

Antonio, muy emocionado de los consejos que le daban sus abuelos, también agrega:

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–Sólo que van cambiando las cosas, porque me acuerdo que, desde muy chicos las niñas y niños, se les enseña a mostrar respeto a los viejitos, respeto no sólo a los padres sino a toda la gente. Cuando los niños o niñas o los jóvenes van caminando deben de hacerse siempre a un lado y dejar que la persona mayor les pase en el camino, o al entrar en una casa se le abre el paso a la persona mayor; además, cuando se saluda a las personas mayores se inclina la cabeza en señal de respeto, pero ahora ya no se ve –decía Antonio con un poco de preocupación.

–¡Qué bueno que sabes todavía de eso! –agrega su abuelita–, porque a las niñas y niños se les acompaña siempre en la vida y se les da muchos consejos y enseñanzas como el respeto y la solidaridad.

–Sí, abuela –contesta con mucha alegría Antonio.

Después de la plática y antes de despedirse el joven Antonio, los abuelos lo invitaron a cenar. Al término de una rica cena, Antonio se fue a su casa sin más preocupación por el embarazo de su mujer, gracias a los consejos que le dieron sus abuelos.

Historia creada a partir de relatos sobre una de tantas prácticas sobre ritos y formas de crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas. Éstas tienen su origen en el pensamiento y cosmovisión de los pueblos indígenas de habla tsotsil y tseltal de origen maya.



Notas:

1. Bebida tradicional de los pueblos indígenas mayas elaborada a base de maíz blanco cocido y molido, batido en agua con la mano.
2. Para los pueblos indígenas se puede entender de muchas maneras el *ch'ulel* y en este texto se refiere a que la parte espiritual de la persona es parte de su ser; nahual –“animal compañero”– que nace y se muere con él.

— **BENITO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**
Educador de calle de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Corresponsabilidad



■ La educación infantil requiere la construcción de un proyecto común, con la participación de niños y niñas, maestras, familias, comunidades e instituciones, como expresión democrática de una responsabilidad colectiva y de interés público. Por ello es importante reflexionar, en diálogo permanente con todas las personas implicadas, sobre su significado, su valor y su práctica, y compartir momentos de formación y de vida cotidiana.

■ Verónica Lamas

Una tarea más en el día a día



■ Mariela Roberto y Equipo de Jardín de Infantes n° 244

Habitando el entorno inmediato



■ Lala Mangado

“Nuestros Niños” La participación de las familias



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Una tarea más en el día a día

■ VERÓNICA LAMAS

Desde la perspectiva de la Atención Educativa No Convencional para niños y niñas de 0 a 3 años, el personal voluntario se constituye en adultos significativos por la invaluable labor que desempeñan en estas instituciones que, aunque de rango educativo, comúnmente carecen de la infraestructura adecuada y no disponen de personal administrativo y de servicio necesario para la atención, cuidado y educación a los infantes, de lunes a viernes en un lapso de 8 horas diarias. Ante estas carencias, las madres voluntarias asumen tareas de atención a necesidades básicas de los niños y niñas, y de apoyo a la maestra en las labores pedagógicas y administrativas, dependiendo de su nivel de compromiso y vocación de servicio, estas madres pasan a ser líderes dentro de sus comunidades o promotoras sociales de los beneficios que la educación ofrece a la infancia.

Semejante tarea requiere, como señala Fujimoto (2002), formación o capacitación pertinente de estos voluntarios, a fin de lograr un desenvolvimiento acorde con las exigencias de cada comunidad y grupo social al que les corresponde atender.



En los Centros Comunitarios de atención no formal como los del Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia SENIFA de Venezuela, el personal voluntario es denominado “madres integrales” o “madres cuidadoras”. Para asumir este rol se exige una edad comprendida entre 18 y 55 años, experiencia en el cuidado de niños y niñas, aprobar evaluación psicológica y estar dispuestas



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



a recibir un plan de formación para apoyar el trabajo de los programas pedagógicos, de atención y cuidado de los infantes durante todo el día. En estas instituciones, las maestras (una por cada 30 niños) tiene un horario de mediodía y el directivo es itinerante, por lo que tener este voluntariado y darle capacitación es una labor imprescindible. La capacitación o formación de las madres integrales es responsabilidad del órgano rector, sin embargo ante la demanda de atención a la población infantil y la adscripción de voluntarias, sin capacitación básica, a los Centros, las maestras asumen la tarea de formación sin descuidar su labor con los niños.

Las madres integrales participan en todos los periodos o momentos de la rutina diaria, se distribuyen las tareas de atención a necesidades básicas (cambio, aseo personal, consumo de alimentos y descanso de los niños), limpieza de la institución, preparación de los alimentos (desayuno, almuerzo y meriendas), además de llevar el control de la asistencia diaria en paralelo con la docente. En lo pedagógico las madres integrales "(...) deben preparar y estructurar las actividades de aprendizaje de modo que sean accesibles al niño(a), así como también propiciar la participación activa de éstos en situaciones de aprendizaje y de resolución conjunta de problemas." (Ministerio de Educación, 1998, pág.10)

Consciente de la necesidad de formar a las madres integrales de un centro comunitario se desarrolló un Programa de Formación que partió de un diagnóstico del desempeño de cada una de las cinco madres adscritas a este Centro; se realizó a partir de observaciones y entrevistas no formales o conversaciones entre la maestra y las madres, en diferentes momentos de la jornada diaria.

En lo asistencial, relativo a cuidados en salud y atención a necesidades básicas, se encontró que las madres integrales repetían los estilos de crianzas que les eran propios, desempeñándose de acuerdo a la experiencia acumulada en la atención a sus hijos y otros niños y niñas de su entorno familiar y comunitario; pero no siempre esta experiencia es suficiente y adecuada a las características y necesidades de cada infante.

En lo pedagógico carecían de información sobre aspectos relacionados con el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente abordaje del lenguaje y relaciones socioafectivas en los primeros años de vida, expresándose algunas veces de manera inadecuada, no sólo en el uso de vocablos sino también al dar instrucciones o establecer normas. Situación ésta delicada, pues se van internalizando patrones de conducta que no promueven el respeto, la confianza, la

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



solidaridad y la comunicación fluida entre niños, niñas y adultos, sino los fundamentados en el miedo, la inseguridad, la dependencia afectiva y la timidez.

Lo más relevante de esta fase de diagnóstico fue el constatar que las madres integrales realizan su trabajo con afecto y dedicación que cumplen funciones que en teoría no les corresponde, como asumir el rol de maestras en el lapso en el que ella no está, así como labores administrativas, como continuar el proceso de inscripción, llevar el inventario de suministro para la alimentación de los infantes y los materiales necesarios para el cuidado diario. De la información obtenida se diseñó un plan de acción estructurado en cinco cursos teórico prácticos o talleres que en relación a sus contenidos se denominaron:

1. Las Madres Integrales y su Importancia en el Desarrollo Infantil
2. Desarrollo Integral Infantil
3. Ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial
4. Planificación en la Educación Inicial
5. Evaluación en la Educación Inicial

Se procuró compartir la información con palabras sencillas acordes al nivel académico de las participantes, pero que no careciera de los aspectos más relevantes y conceptos específicos concernientes a la educación infantil.



Los encuentros comenzaron con la presentación del plan de trabajo para desarrollar, sus objetivos y el porqué de su realización, seguido de las actividades propuestas en cada taller. Se les entregó, a cada una de ellas, material bibliográfico seleccionado para cada momento del plan de acción, una compilación de información que pudieran revisar o consultar de acuerdo a sus necesidades.

La experiencia se desarrolló en un clima de confianza, respeto y libertad en el que cada una pudo expresar

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día

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



ideas, plantear interrogantes que generaron discusiones y revisión del material bibliográfico para llegar a respuestas satisfactorias. Por iniciativa de las madres integrales, otras de Centros de Atención No Formal cercanos, se incorporaron activamente a los talleres.

Los aspectos trabajados en los cursos o talleres fueron:

Taller 1: Educación Inicial, definición, objetivos, propósitos, tipos de atención y variedad de programas contemplados en el sistema educativo venezolano. Todo esto, con el objetivo de proporcionarles información acerca de cuán importante es conocer todo lo anteriormente expuesto y lo que significa proporcionar una adecuada atención integral a los niños y niñas en su primera y segunda infancia.

Taller 2: Desarrollo Integral Infantil: Definición, factores que acompañan al desarrollo integral, algunos de sus principios, etapas, áreas de desarrollo (físico, motor, cognitivo, socioemocional, lenguaje, moral y sexual) con ejemplos concretos. Asimismo, se resaltó la importancia de la comunicación y la interacción que debe existir entre la escuela y el hogar.

Taller 3: Ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial: Escuela, comunidad y el hogar como ambientes de aprendizaje donde además de la adquisición de conocimientos se favorecen y propician la interacción social entre niños, niñas y otros presentes en el proceso educativo. Distribución no sólo del espacio físico, sino también del tiempo.

Taller 4: Planificación en Educación inicial: Destacando que, al igual que los ambientes de aprendizaje, la

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



planificación es una forma de organización utilizada por el maestro, docente o adulto significativo como una guía de posibles acciones para realizar en el aula. Tipos de planificación y la realización de ejercicios prácticos, de acuerdo a los diferentes momentos de la jornada diaria y a las necesidades e intereses de los niños que ellas habían observado.

Taller 5: Evaluación, conceptualización, tipos, técnicas e instrumentos de evaluación. Ejercicios prácticos.

Las madres integrales participaron con mucho interés en esta fase de talleres que constituyó un intercambio permanente de conocimientos y experiencias, pues la información oral y escrita se fue discutiendo siempre en relación con sus experiencias de trabajo con los niños, lo que les permitió reflexionar sobre cómo estaban realizando estas actividades y cuáles podían ser los cambios o modificaciones que podían realizar.

Se apreciaba un cambio de actitud hacia la labor de las madres integrales y en consecuencia motivación y valoración personal. Al reflexionar acerca de la importancia de estas jornadas de capacitación se oyeron expresiones como: “(...) nos da a entender la importancia de nuestro papel como Madres Integrales”, “(...) ya que nos permite ampliar nuestros conocimientos.” “Muy bueno, he aprendido muchas cosas que me van a servir en el futuro.” “(...)

agradecerle por transmitirnos sus conocimientos y valorar nuestro trabajo.” Al cierre de esta experiencia, las madres integrales coincidieron en la necesidad de incorporar a los padres y representantes a estas experiencias de capacitación, para que:

- **Conozcan y valoren la labor que a favor de los niños se desarrolla en los Centros de Atención y la posibilidad que tienen de incorporarse a este trabajo.**
- **Comprendan la importancia de ellos como padres, de cómo con sus actitudes pueden o no hacer de sus hijos “un ciudadano productivo, un ser humano útil a su sociedad.”**

■ VERÓNICA LAMAS

Maestra Comunitaria.

Programas de Atención Educativa No Convencional

Referencias

Fujimoto, G. (2002): *La Educación No Formal*. Candidus Infantil (3-4). 4-18.

Documento en Línea. Disponible: http://www.oei.es/inicial/articulos/educación_noformal_alternativa.pdf.

Ministerio de Educación (1998) Dirección de Educación Preescolar. Colección El

Maestro en Casa. *Manual del Docente*. Caracas: Autor.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato



■ MARIELA ROBERTO
■ EQUIPO DE JARDÍN DE INFANTES N° 244

“Llamadas otoñales” en Malvín

En nuestro país, Uruguay, el Carnaval es una de las fiestas populares más emblemáticas y que nuclea la mayor cantidad de seguidores. Dentro de esta fiesta, uno de los ritmos que más se escuchan y del cual disfrutan todos los uruguayos, es el Candombe de raíces africanas y traído por los esclavos a estas tierras. La “Comparsa” es la agrupación que congrega los personajes típicos del candombe así como a bailarines y bailarinas que vibran y danzan al ritmo del tambor.

El “Desfile de Llamadas” es el evento más importante de este ritmo musical, y en el mes de febrero las “comparsas”, tocando y bailando al son del tambor, desfilan por las calles del tradicional barrio Sur.

Y así comenzó...

Durante la primera semana de clases en el mes de marzo, cuando estamos transitando el período de iniciación, entre risas y llantos por parte de los más pequeños y las más pequeñas, reencontrándonos con viejos amigos algunos y descubriendo caritas nuevas otros, el Jardín N°244, ubicado en un barrio de Montevideo denominado Malvín, recibe una invitación muy especial de la mano de una de las comparsas

barriales llamada “La Figari”, para participar en las “Llamadas Otoñales”, desfile que desde hace siete años, se realiza por el barrio de nuestro Jardín de Infantes congregando un número importante de comparsas y público en general.

Esta invitación nos parece al equipo docente lo suficientemente interesante como para generar acciones significativas desde el comienzo, que favorezcan el sentido de pertenencia a un colectivo, el reconocimiento de las manifestaciones de la cultura a través del intercambio y la comunicación de las personas entre sí, reconociendo sus individualidades. Pero, sobre todo, incidir en los vínculos positivos que los educandos crean con la institución escolar relacionada con una experiencia placentera, que deja huellas.

Poco a poco vamos descubriendo muchas cosas sobre el carnaval, el candombe y sus personajes, a través de material bibliográfico, revistas, fotografías, música, videos, y testimonios de niños, niñas y sus familias. El color, la música, la imaginación, las risas, los proyectos de trabajo compartido comienzan a invadir nuestra institución apoderándose de nosotros la pasión por el carnaval, al igual que sucede con artistas plásticos nacionales como Carlos Páez Vilaró o Pedro Figari.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Sin darnos cuenta comenzamos a abordar todas las áreas del conocimiento que conforman el Programa Oficial, pero puntualmente el Área del conocimiento de Lengua, el Área del Conocimiento Artístico y el Área del Conocimiento Social.

A medida que nos introducimos en el tema, vamos creando un espacio para ser, sentir, hacer dialogando, interpretando y transformando el mundo que nos rodea “habitando el entorno inmediato”.

Se realizan talleres de percusión con un papá del Jardín, quien nos hace escuchar el sonido de los tres tambores y cuenta que para formar una comparsa se necesita un toque y unos colores que la identifiquen.



Visitamos el Teatro “Alfredo Moreno”, cercano a nuestra institución, donde aprendemos muchos detalles sobre la historia del candombe en nuestro país, conocemos algunos de sus personajes, como el “Gramillero” y la “Mama vieja” que nos reciben y nos invitan a realizar un viaje en el tiempo.

Podemos disfrazarnos y bailar al son de la música.



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Entre todos, como en un juego, elegimos los colores que representarán a nuestra comparsa, a través de una votación, haciendo uso de un verdadero ejercicio democrático. Formamos las papeletas con tres tiritas de papel de diferentes colores, donde los pequeños de los niveles 4 y 5 años dejan su marca sobre la combinación preferida.



Los colores más votados son el anaranjado, amarillo y rojo, en el turno de la mañana, y el verde manzana, turquesa y amarillo, en el turno de la tarde, pero decidimos que utilizaríamos ambas papeletas.

Así comenzamos a trabajar en Talleres con las familias para armar los estandartes, las medias lunas, las estrellas, las banderas y los sombreros de nuestra comparsa.

La mamá y el papá de un niño del grupo de 4 años que son maquilladores y salen en una murga en carnaval, maquillan a todos, pequeños y adultos el día de las "Llamadas".

Otro papá del Jardín consigue una cuerda de tambores de otro barrio para que nos acompañe ese día.

Para poder participar de esa fiesta, se nos solicita colaborar con alimentos no perecederos para ser entregados el día del desfile a los abuelos y las abuelas del Piñeyro del Campo (asilo de ancianos y ancianas), y así con orgullo entregamos una bolsa llena de alimentos, haciendo referencia a nuestro Jardín solidario.

Reflexiones finales

Muchas fueron las estrategias que pusimos en funcionamiento para poder alcanzar nuestra meta:

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato



“(...) la investigación del medio, los talleres, el juego, la libertad expresiva, la comunicación, el diálogo, el fomento de la participación de los niños y las niñas, de sus familias y la comunidad, el desarrollo armónico de los diferentes lenguajes, el registro de las narrativas en papelógrafos, portafolios y/o bitácoras, la concepción del ambiente como educador, elaboración de proyectos”. (E. Ivaldi: “Diálogos con el entorno” OEI, 2011)

Pero, por encima de todas las cosas, revalorizamos el valor esencial que tienen la música y el juego. “La música es un lenguaje universal, ya que conecta directamente con nuestro mundo emocional e interior y le ayuda a abrirse al exterior. La relación entre cuerpo y mente a través del ritmo y el movimiento ayuda a eliminar y expresar físicamente emociones e ideas...” (Sílvia Palou Vicens: “Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia”)

El juego, como dice Javier Abad Molina, posee una resonancia simbólica en la relación con los otros y con una realidad compartida y es jugando cuando pequeños y adultos son creadores y descubren su “yo” en relación con el “nosotros” como un eco interior. Jugar es existir y ser conscientes de la existencia.

Si entendemos la escuela como un espacio público que se define en un contexto y en una cultura, hay que reconocer que en ese contexto y en esa cultura

existe una realidad que es múltiple, con contrastes y contradicciones.

Esa realidad está estrechamente relacionada con el valor de la diferencia, de la diversidad. Y es allí donde adquiere riqueza y potencia la participación, y el hecho de sentirse parte y partícipe abre un espacio a las posibilidades entre los niños y niñas, entre el personal del jardín, entre las familias, entre los vecinos del barrio...

Por una tarde el barrio se vistió de fiesta, y todos, pequeños y adultos, participamos de la misma con alegría, entusiasmo, emoción, desfilamos, bailamos, nos sacamos fotos con las reinas de las llamadas, nos reímos y disfrutamos del estar juntos. Vivimos momentos felices, que nos dejaron dulces cicatrices. Son mariposas de la vida, que no se borran ni se olvidan.

■ MARIELA ROBERTO

Maestra especializada en Educación Inicial
Directora de Jardín de Infantes N° 244
Montevideo

■ EQUIPO DE JARDÍN DE INFANTES N° 244:

Gabriela Badaraco, Susana Rey, Mónica Falero, Elsa Mancebo, Magalí Lassarte, Virginia Aniano, Sandra Russo, Alicia López, Claudia Malácria, Marina Nalbarte, Zully Pereira, Cristina Rodríguez

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

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

Bibliografía consultada

Sílvia Palou Vicens (2004): *“Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas”*, Barcelona: Graó.

ANEP – CEIP (2008): Programa de Educación Inicial y Primaria.

Javier Abad (2007): *“Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración”*, www.oei.es



in-fan-cia latinoamericana experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias

■ LALA MANGADO

Por qué, para qué, cómo. Desde donde partimos...

Concebimos la participación centrada en la idea fundamental del reparto del poder, del esfuerzo intencionado de transferir poder a la sociedad civil para la formulación y decisión sobre las políticas públicas. La intencionalidad explícita, la voluntad política y la generación de canales que aseguren que las opiniones no sólo sean escuchadas, sino tenidas en cuenta, son imprescindibles. Implica sentirse y ser protagonista, responsable de los acontecimientos presentes y futuros. Tiene que ver, entonces, con la concepción de democracia y ciudadanía entendidas como procesos de construcción permanente, creativos y recreativos de nuevos derechos.



La participación refiere a una escala de valores, es un concepto complejo, integral y multidimensional y se vincula a un posicionamiento ético político, por lo tanto es de difícil consenso. La exigencia, el compromiso, la disposición al cambio como garantía de transformación y evolución, como dinámica viva que no deja caer en la rutina y en la repetición son pilares fundamentales. Implica una manera de entender la educación, desde la ética, como una acción compartida donde el centro y la sociedad se encuentran en permanente permeabilidad y co-construcción, se dejan impregnar por la incertidumbre, la duda y la reflexión de lo que viene de adentro y lo que viene de fuera y se deja sorprender y cuestionar por el protagonista del proyecto en común: el niño y la niña.

Sólo es posible socializarse dentro de la sociedad y para esto es vital reconstruir la trama social, al menos a pequeña escala en el centro. Optar por la convivencia es elegir un modelo de vida en el que las relaciones horizontales predominen sobre las jerarquías y se construya un ideal de humanidad basado en la libertad del individuo y una escuela fuerte para enfrentar la presión de las ideas dominantes que presentan la hostilidad de todos contra todos como la única naturaleza humana, el egoísmo y el interés personal.

Para que las instituciones educativas sean contextos reales de educación no se puede eludir una estrecha



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



relación con las problemáticas sociales, culturales, con las ideas y los estilos de vida en continua transformación. Deben ser concebidos como instrumentos profundamente integrados al territorio de referencia, al tejido social, a las condiciones urbanas, ambientales y culturales. Es en la fuerza de la comunidad donde se encuentra el destino incierto y venidero del ser humano y esto no es algo natural ni intrínseco a las instituciones, por el contrario implica trabajo, construcción y convicción. Los centros se deberían constituir en espacios modélicos para la efectivización de los valores democráticos donde todos los podamos vivir: equipos, niños, familias, comunidad. Este es el principal desafío teniendo presente que trabajar en educación infantil desde esta perspectiva no es fácil ni sencillo.

Ahora, en un escenario de múltiples actores, ¿cómo pensar la participación? ¿Qué concepción de infancia y de familias portamos? ¿Qué lugar ocupan y se deja ocupar? ¿Cómo trabajar para que las familias y la comunidad se impliquen? ¿Cómo conseguir alianzas y “complicidades”? ¿Qué repercusión tiene esto en los niños, las familias y las comunidades? Y estas cuestiones, ¿cómo toman cuerpo en la cotidianidad de un centro educativo de primera infancia?

¿Se sienten padres y madres invitados y bienvenidos? ¿Hay intercambio de información y de opiniones? ¿Se

les informa de las actividades de sus hijos y de sus objetivos? ¿Pueden participar y/o permanecer en el centro? ¿Cómo se convoca? ¿Para qué? ¿Se toman decisiones conjuntamente? ¿Se propicia el trabajo de comisiones o grupos autónomos de familias que desarrollen iniciativas? ¿Cómo?

Al igual que con los niños, muchas veces dudamos de las “competencias” de padres y madres y en este plano nuestras creencias, valores e historias de vida nos atraviesan. ¿Reconocemos a madres y padres como sujetos de derechos? ¿Generamos alianza y cooperación o competimos con las familias? ¿Los reconocemos como ciudadanos con derecho a intervenir en los hechos que les conciernen, o reconocemos solamente las competencias especializadas que las familias no tienen?

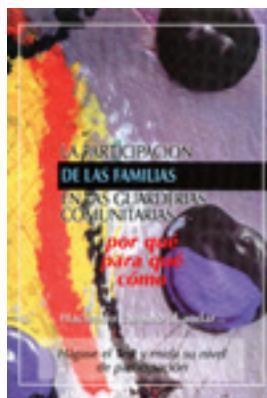
Haciendo camino al andar...

En el marco de un acuerdo entre la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y el Programa Nuestros Niños de la Intendencia de Montevideo nos juntamos los distintos actores: maestras, educadoras, familias, integrantes de Asociaciones Civiles, equipos profesionales y docentes de Facultad para pensar e intercambiar acerca de la participación en el Programa, buscar acuerdos y nuevas ideas. De estos encuentros surgió el consenso

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



acerca de la importancia de la participación de las familias en los Centros de Educación Infantil y un folleto que recoge en forma lúdica y con humor lo trabajado mediante un “Test para medir el nivel y grado de apertura a la participación”, así como un “participógeno de última generación”, el Participol. Este material se distribuyó a todos los actores como un aporte y una invitación a continuar trabajando en los centros y en los barrios esta temática.

“Nuestros Niños” es una propuesta de intervención socio-comunitaria cogestionada entre el Estado y la Sociedad Civil que pone énfasis en la participación democrática. Se implementa mediante convenios con organizaciones de la sociedad civil que gestionan 18 Centros Comunitarios de Educación Infantil y 13

de Modalidad Becas ubicados en distintos puntos de nuestra capital. Requiere la presencia, coordinación e interrelación de por lo menos cinco actores fundamentales: el Estado; Intendencia, con su estructura central y municipal; las Asociaciones Civiles conformadas por vecinos y vecinas que trabajan de forma voluntaria y que en general cuentan con una trayectoria de militancia social, política, sindical o religiosa; las familias, y la comunidad que incluye también otros actores locales, los equipos docentes y los niños y niñas que asisten a los centros.

El escenario se caracteriza, entonces, por la complejidad que surge como resultado de la diversidad de los actores sociales en juego, con roles, lógicas de funcionamientos, códigos, modalidades organizativas, expectativas y necesidades diferentes. A esto hay que agregarle la complejidad inherente a cada actor en particular, su subjetividad, y los desafíos que plantea el contexto social en el que se encuentran: barrios y familias en situación de pobreza y vulnerabilidad.

Desde su formulación este Programa se propuso romper con un modelo paternalista y verticalista otorgando a la comunidad un lugar protagónico en la resolución de sus problemas, en vistas a promover su desarrollo integral y a fortalecer la participación y la construcción de ciudadanía.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



Ahora bien, pero ¿cómo estos planteos programáticos toman cuerpo en la realidad? En este plano las cosas son bastante más complejas, dinámicas y contradictorias y podemos identificar algunas debilidades. Los vecinos poseen un conocimiento del barrio, de sus necesidades y una experiencia de vida que los lleva a constituir una percepción propia de los problemas y de su abordaje que a veces entra en colisión con la mirada técnica proveniente del equipo profesional. Acerca de este punto nos interrogamos: ¿Son verdaderos agentes decisores o simples ejecutores? ¿Pueden constituirse como movimiento instituyente del programa? ¿Son representativos de la comunidad? ¿Ésta la concibe como su portavoz? ¿Qué legitimidad tienen? ¿Son expresión de una real transferencia de poder y de decisiones? ¿O se trata

del esfuerzo solidario y voluntario de algunas personas dispuestas a trabajar para otros?

También en estas instancias nos preguntamos: ¿Qué entendemos por participación? ¿Qué nivel de participación queremos? ¿Por qué es necesaria la participación de las familias? ¿Cuáles son y dónde están los obstáculos para participar?

Llegamos a algunas conclusiones:

- Es necesario seguir avanzando en la participación de las familias y cambiar algunas formas de participar
- Hay distintas formas de participar, no es lo mismo colaborar que decidir.
- Un tema clave es la comunicación: la voz de niños y niñas y familias, ¿siempre es escuchada?,

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

¿qué piensan?, ¿qué sienten?, ¿qué quieren?,
¿qué problemas tienen? ¿Quiénes la portan?

- Las dificultades en la participación es un problema de todos. Cada uno facilita o dificulta la participación aunque no se lo proponga.
- No se puede aislar el tema del momento social que estamos viviendo.

Surgieron algunas líneas para seguir pensando

Constatamos que el humor y el reírse de uno mismo puede ser una buena forma de reflexionar e intercambiar sobre un tema para el que no hay fórmulas ni recetas. No se nace buen o mal participador, se aprende a participar y a facilitar que otros participen.

El reconocimiento, la alegría y el esfuerzo de conseguir lo que se busca, así como el aprendizaje realizado, aumentan las ganas de seguir participando. Los conflictos, no lograr las metas a pesar de la cantidad de energía y tiempo volcado, producen frustración y desencanto. A veces trasladamos el descreimiento y el desgaste de un lugar a otro, otras veces trasladamos los modelos de participar aprendidos en otros ámbitos y/o tiempos como si fueran lo mismo. Poder compartir estas “matrices de aprendizaje” y reflexionar sobre ellas ayuda a ganar confianza en uno mismo y en los otros para poder así hacer cosas nuevas.

Es importante conocer e intercambiar las trayectorias de participación de todos los actores para entender mejor en qué piensa cada uno cuando dice “participación” y poder llegar a acuerdos. También preguntarnos si permitimos o no la participación, mediante la reflexión de lo que hacemos todos los días, ya que decir una cosa y hacer otra es algo que nos pasa a todos.

Frecuentemente nos quejamos de la falta de participación pero no siempre es fácil aceptar que otros se integren con nuevas ideas y nos cuestionen. Dejar que otros se



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



metan con lo que hacemos es arriesgar a perder ciertas cuotas de poder que tenemos o creemos tener. A los que están más activos les cuesta o a veces no saben cómo construir “puentes” para motivar la participación.

Cuando decimos “las familias no participan”, ¿es que no participan en ningún lado o es que no participan en el centro porque lo hacen en otros lugares?

La participación varía con el tiempo y las circunstancias que se van presentando, nunca es permanente, y tenemos derecho a elegir dónde participar y dónde no. Entonces si compartimos la importancia de la participación en las instituciones educativas, ¿qué tienen que encontrar las familias en los centros para que la participación sea un beneficio y no una obligación? A algunos les gusta encontrarse, conversar con familias, vecinos, educadores, otros crecen como personas, descubren cosas nuevas, comparten preocupaciones, se sienten reconocidos. Hay quienes creen que la atención de sus hijos es un tema de maestras y educadoras, pero que haya alguien que comparta con ellos la atención y cuidado de sus niños es un alivio ante los problemas cotidianos que tienen.

En los centros del programa hay distintas formas de participar y distintos niveles de participación. Y nos

preguntamos: ¿Qué valor le damos a esas distintas formas? ¿Tiene más valor colaborar en mantenimiento que opinar sobre la educación de los niños? ¿O ir a los talleres para intercambiar con otras familias? ¿O concurrir cuando hay un festejo? ¿O no concurrir nunca pero aportar económicamente? ¿Es lo mismo participar colaborando en lo que otros deciden que participar tomando decisiones?

Quizás no haya que dejar afuera ninguna de las formas de participar pero sí unir las de una forma especial para lograr los objetivos buscados y poder responder de forma concertada qué entendemos por participación. Si bien las respuestas a estas preguntas son la base y el sustento de la propuesta, es importante que podamos ir contestando estas preguntas entre todos, democráticamente, ya que son definiciones profundas que nos ayudarán a sentirnos y desempeñar la tarea mejor.

■ LALA MANGADO

Psicóloga. Socioanalista.

Secretaría de Infancia. Intendencia de Montevideo

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación

— SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI

Un ejercicio interesante que hemos realizado durante muchos años en espacios de formación ha sido pedir a los participantes que definan qué entienden por “participación”.

El resultado siempre nos sorprendía por las múltiples definiciones que aparecían y no todas con las mismas connotaciones. Participar es colaborar, intervenir, aportar, ayudar, estar, acompañar, opinar...



A partir de esa realidad y apoyándonos en diferentes autores (M. A. Santos Guerra, C. Laval, L. Malaguzzi, intentábamos poner en marcha una definición común y acompañarla de ejemplos prácticos evidentemente referidos a los centros educativos infantiles (0-6 años) tanto en lo que hace referencia a la participación con las familias, en el equipo y con los propios niñas y niños.

Porque la pregunta siempre nos ronda: ¿por qué hablamos tanto de participación y encontramos pocos centros que realmente lleven adelante acciones participativas?

Pensamos que uno de los orígenes reside en la poca discusión ideológica que la acompaña.

Muchas veces hablar de la escuela de los pequeños parece que debe hacerse desde un discurso “pequeño”, práctico, simple.

Pero la discusión sobre participación nos obliga directamente a referirnos a un valor democrático y por lo tanto también nos obliga a repasar qué historia democrática tenemos, de dónde venimos, qué concepciones sobre el ejercicio de la democracia defendemos y cómo nuestro discurso se hace coherente en nuestras prácticas (¡o no!).

Creemos que es necesario levantar las cabezas de las prácticas cotidianas y encontrar un espacio para

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



la reflexión. Si la reflexión la podemos realizar con y desde los equipos, las aportaciones pueden ser muy interesantes, pero la reflexión también debe ser personal, íntima, profunda.

¿Cómo aprendí yo? ¿Qué relación se establecía con las maestras/educadoras? ¿Qué papel jugaban las familias? Y ya ampliando el universo ¿En qué sociedad he crecido y me he formado? ¿Vengo de una dictadura? ¿He heredado una democracia?

En colectivos mayoritariamente femeninos, la dificultad para encontrar espacios propios para la formación y la reflexión no son fáciles. Las mujeres siguen sosteniendo en todos los sentidos la responsabilidad

de las casas /hijos y a veces padres y madres. Trabajan, son proveedoras, pero mantienen su rol de cuidadoras fundamentales. La sociedad no ha resuelto aún la igualdad de oportunidades, la equidad, y continúa siendo una “batalla” el que las mujeres puedan encontrar un espacio para ellas, para lectura tranquila, para formación, para reflexión sobre su profesión.

La etiqueta de ciudadano/ciudadana nos pertenece a todos y todas y nos obliga éticamente a tener un papel reflexivo sobre el mundo en que vivimos. También nos tiene que posibilitar pensar cuál es nuestro rol vinculado a las nuevas generaciones y nuestro papel en los centros infantiles, muchas veces transformados en los primeros espacios de debate de las familias.

¿Sobre qué se informa en la escuela? Y ¿cómo se hace? Sabemos por diversos estudios que existe una sobre-información escrita sobre aspectos de la vida cotidiana de los pequeños. Se informa de qué comen, cómo duermen, las deposiciones, el juego, la ropa que falta, los pañales, alguna enfermedad, salidas, descanso, charlas... incluso existen muchas normativas explicitadas por la negativa: no se puede entrar después de..., no se puede salir antes de..., no se puede traer...

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



Revisemos.

¿Qué valores comparte el equipo sobre la esencia del centro y pone en común con las familias?

¿El valor del juego, de la experimentación, de la investigación, de la solidaridad, del respeto?

Según el centro tenga intencionadamente establecidos los espacios, los tiempos y los materiales, podremos “leer” lo que allí se “cocina”. Según las notas enviadas a las familias, sabremos cómo se cuenta con ellas o no.

Según los horarios de entrada y salida y cómo se realizan sabremos de la transparencia propia de los procesos democráticos y por lo tanto del sentido de la participación.

A veces resulta complejo salir del discurso práctico y reducido de la cotidianidad para recordar que los centros educativos tienen una responsabilidad ética en la formación democrática de los futuros ciudadanos. Eso nos obliga como equipo a elaborar, a construir, un discurso argumentativo que ayude a avanzar en la comprensión del micro cosmos que nos rodea sin olvidar el macro que a veces nos impone velocidades poco adecuadas.

Pensemos.

Y por último pero ligado profundamente a la posibilidad de acceder a la información veraz y a la posibilidad de compartir valores, ¿qué espacios o actividades se realizan en el equipo, con los pequeños y con las familias dónde se tomen decisiones conjuntamente?

Cuando se deciden los días y horas para la entrada progresiva a principio de curso, se informa profundamente sobre qué significa para los pequeños entrar en un nuevo contexto? ¿Es lo mismo con seis meses que con diez y nueve? ¿Quién puede antes y quien después? ¿Quién deberá tener la ayuda de una abuela o canguro o tío y quién lo podrá realizar personalmente? ¿Quién cuenta con pareja? ¿Lo anticipamos con el tiempo suficiente como para que al inicio del curso las familias se hayan podido organizar?

Eso es participar. Haber proporcionado la información necesaria, destacar el valor de la situación y pedir opiniones para tomar decisiones conjuntamente de la mejor manera posible.

Evidentemente estamos ante procesos más lentos y complejos que los que proporciona una postura no participativa. Evidentemente en posturas de ejercicio de poder, autoritarias, la orden se da y se obedece.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Es rápido y claro. La cadena de poder no se puede romper. La norma manda. La excepción no existe. La organización educativa se transforma en una empresa administrativa. Hasta se garantizan resultados. Hasta se ofrecen “tarifas planas” para pagar todo incluido. Ya no se dedican a la educación de los más pequeños. Ya son otra cosa.

Peligrosa para la democracia, para el ciudadano y para las futuras generaciones.

El centro se rodea –a veces– de unas “leyes” internas rígidas y homogeneizadoras. “Para todos iguales”. Eso no es democracia, eso no es participación. Eso no es transparencia.



Eso es un gran síntoma de temor, de ignorancia, de no dominio del saber propio de la profesión. Y evidentemente las formas no son democráticas.

En España no soplan buenos vientos para la educación. Menos para la educación infantil.

Los responsables políticos ya se han olvidado de todas las aportaciones de la ciencia del siglo XX, las personas ya no nos formamos desde el nacimiento. Las aportaciones de la Escuela Nueva ya no sirven, Agazzi, Montessori, Froebbel, Decroly, Dewey, pasando a Piaget, Vigoski, Bruner, que nos explican cómo aprendemos y cómo enseñamos, siguiendo por la Convención de los derechos de los niños y niñas, Freud, Bowlby, Goldschmied, Malaguzzi, Moss, Merieu... Todos equivocados...

Prima el modelo neoliberal, tecnocrático, de eliminación de servicios públicos para el ciudadano, “el que quiera que pague”... de defensa de privilegios vinculados a la especulación financiera y bancaria, de castigo para los ciudadanos de a pie.

¡Vaya democracia! ¡Caray con la participación!

Ese es el compromiso cuando se forma parte de la red pública de servicios. No sólo se espera que se

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



domine el tema, el saber profesional, sino que también exista un compromiso solidario con la democracia, con la equidad, con las nuevas generaciones, con las dificultades para la crianza actuales, con la diferencia, con la madre soltera, con la pareja de adoptantes, con el inmigrante que desconoce la lengua y los códigos, con el pobre, con el “otro”.

Por eso el esfuerzo para construir conjuntamente una manera de abordar la participación en los centros es tan importante para poder en paralelo construir un modelo de democracia. Si no corremos el riesgo de transformarnos en transmisores pasivos, inconscientes y cómplices de nuevas formas de poder y dominio.

■ SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI

Profesora de la Universidad Ramon Llull, de Barcelona.
Asesora de Formación de la A. M. Rosa Sensat
y del ICE de la Universidad de Barcelona



Bibliografía

- BASSEDES, M.; BUSCART, T.; BENLLOCH, M.; MORÓN, S. (2005): *La educación de 0 a 6 años hoy*, Red territorial de educación infantil de Cataluña, Temas de infancia, 24, Barcelona: Octaedro y Rosa Sensat.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (1999): *Més enllà de la qualitat*, Temes d'in-fàn-ci-a, 34, Barcelona: Rosa Sensat.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela NO ES una empresa*, Barcelona: Paidós Controversias.
- MEIRIEU, P. (2004): *Referentes para un mundo sin referentes*. Referentes, 1, Barcelona: Rosa Sensat.
- SANTOS GUERRA, M. A (coord.) (2000): *El harén pedagógico*, Barcelona: Graó, 149.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



- VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
- MARÍA TERESA ESTEFANÍA SÁNCHEZ

La influencia de su pensamiento

Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) fue uno de los educadores latinoamericanos más influyentes del siglo XX. Fue un constructor de sueños, un artista del enseñar y del aprender, que buscó redibujar un mundo mejor desde la base del respeto y la confianza.

Leer a Paulo Freire es reencontrarnos con lo que nos motiva a quienes nos dedicamos a la educación. Más allá de nuestros diseños instruccionales, cuadernos pedagógicos o materiales didácticos, quienes trabajamos en educación creemos que a través de ésta el ser humano se *humaniza*, se fortalece, adquiere habilidades para construir su propia vida y el mundo en el que vive. Innegablemente, gracias a la educación el ser humano se hace libre.

Freire centró su trabajo en las poblaciones más olvidadas por la sociedad: los oprimidos. Educó para el cambio social, para que los más vulnerables lograsen desarrollar una mayor conciencia de sus problemas y movilizarse para enfrentarlos, es por ello por lo que buscó la integración del individuo en su realidad nacional. Un aspecto crucial y necesario de comprender

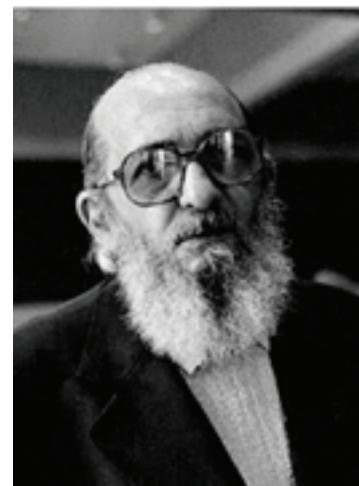


Foto de Slobodan Dimitrov, tomada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3APaulo_Freire.jpg

e incorporar en la educación es el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, el cual suele estar mediado por los aspectos cultural, ideológico, político y social. Freire siempre decía que los docentes deben respetar los sueños y miedos de sus estudiantes, pero, principalmente, tienen que encontrar el camino para que se sientan valorados y aceptados, rompan el silencio, hablen, y así, a través de la educación, sean liberados.

El autor enfatizó en el diálogo y en la construcción de espacios educativos en donde la cooperación entre profesores y estudiantes involucrara necesariamente

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación

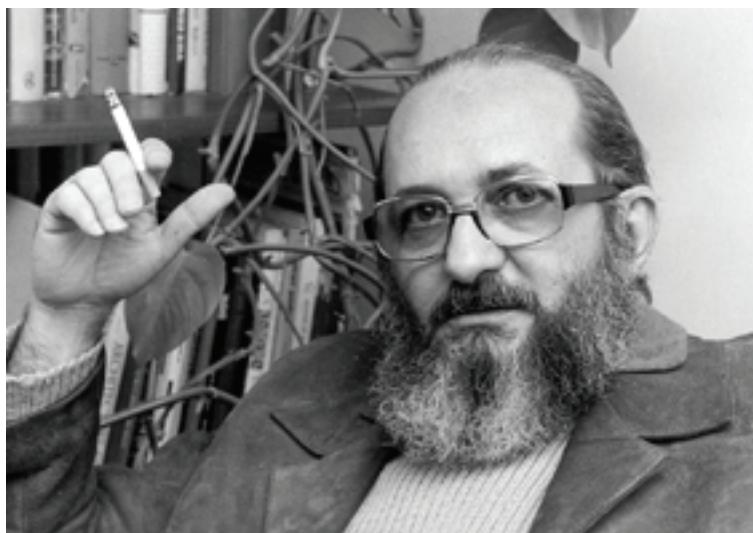


Foto tomada de <http://reporteciencia1.com/2011/03/un-pensamiento-critico-y-filosofico-en-la-educacion/>

que ambos enseñaran y aprendieran. Profesores y estudiantes se educan a pesar de que las tareas de ambos sean específicas. El maestro necesita del estudiante así como el estudiante necesita del maestro. Freire diría que concepciones en donde el docente “es quien sabe, habla, prescribe y disciplina”, mientras que el estudiante “es quien no sabe, escucha, sigue la prescripción y es disciplinado”, desfiguran la condición humana del estudiante. De esta manera, los vuelven personas pasivas, despojados de una actitud crítica.

Freire propuso una educación problematizadora, crítica y liberadora, que exigiera de maestros y estudiantes una postura reflexiva y transformadora centrada en la acción. Su indignación y constante denuncia por las injusticias sociales y abusos de poder cometidos contra los marginados, lo llevó a acercarse a las iglesias de la teología de la liberación y los movimientos sociales de base.

Su contexto histórico

La fructífera vida de Paulo Freire se vio influida por las nuevas ideas que surgieron en Latinoamérica en los años 60. Estas tendencias le ayudaron a cultivar una visión cristiana y humanista orientada a la educación de los más oprimidos.

El autor fue inspirado por la formación católica que recibió en su hogar, la cual le confirió una mejor comprensión y motivación para insertarse en el lenguaje de liberación de la época, que representaba los inicios del movimiento de la teología de la liberación. La influencia de la Iglesia, y a su vez sobre ella, tiene una especial significación dada la enorme transformación sufrida por esta, principalmente a partir del Concilio Vaticano II que marcó el siglo XX.

Freire conoció desde muy niño la realidad de vivir en las zonas rurales de Brasil, que en aquella época aun

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



mantenía relaciones de opresión hacia los campesinos, quienes eran tratados como si fueran esclavos. La situación de explotación de la población campesina promovía una sociedad en la que ni el diálogo ni la capacidad crítica existía, salvo para las élites de poder. La participación de la población campesina era nula en la esfera política, social y económica. Esta dominación imposibilitaba el desarrollo de la nación, como en muchos pueblos latinoamericanos donde la marginación fue y, efectivamente, es una realidad.

La crisis económica a nivel mundial de 1929 y los grandes cambios en el mercado internacional, condujeron al país hacia la industrialización y a la inmigración masiva del campo hacia las zonas urbanas. Sin embargo, gran parte de la población rural del país aún se mantenía marginada.

A finales de los años 40, Freire había iniciado su exitosa labor alfabetizadora, la alfabetización de adultos, la cual se expandiría a nivel nacional. Esta sin embargo, quedó truncada por el golpe militar de 1964. Los grupos de poder lo acusaron de provocador y agitador de las masas, por lo cual fue encarcelado por un corto tiempo. Vivió durante muchos años en diferentes países de América latina, América del Norte y Europa. En 1968 escribió su célebre libro *La*

pedagogía del oprimido publicado en 1970. A inicios de los años 80 regresó a su país y se desempeñó en diferentes cargos públicos.

Sus principales aportes

A continuación presentamos una breve síntesis de sus principales ideas.

Educación liberadora: concientización y liberación.

Si pudiéramos preguntarle a Freire qué es la educación, indiscutiblemente respondería que es la *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo* (Freire, 1969). La educación es el actuar del pueblo liberado, por medio de la educación, de construir una sociedad más auténtica, lo que implica reestructurar el orden actual.

Es bajo este marco que concibe la educación popular, la educación problematizadora y la alfabetización.

En la educación popular parte vinculando al estudiante con su medio social, a fin de que este problematice su realidad, pueda mirarla críticamente, se cuestione y busque causas y consecuencias. Así, maestros y estudiantes en diálogo usan distintas estrategias para construir un conocimiento colectivo, articulando el sentido común de la vivencia diaria con el conocimiento científico. Por medio de la educación

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. Diseño de David Crispín Cuadros, cedido por el autor.

problematizadora y la alfabetización, las personas no solo aprenden a leer y escribir, sino que enfrentan su realidad de una manera más creativa, crítica y libre.

Pedagogía del oprimido: la práctica política de la educación. Freire plantea la educación-política desde la práctica, no en el sentido partidario, sino como una orientación racional de los procesos sociales hacia su transformación. La educación se inscribe dentro de

un proyecto político por lo que es co-responsable del cambio social. Para Freire *la pedagogía del oprimido (una pedagogía para los marginados por la sociedad)* debe ser elaborada con él y no para él, ya que es un descubrimiento crítico y constante de su humanidad, de romper con su “círculo de comodidad” y con su miedo a la libertad. Por ello, es vital que los oprimidos reconozcan los límites que la realidad opresora les impone y por medio de la acción y reflexión en común se descubran como creadores y se comprometan por la transformación de sus vidas.

Para Freire la educación tradicional mantiene a las personas oprimidas y en silencio, ya que no les permite reflexionar sobre su actuar, sino que las “domestica”, las vuelve pasivas, controlando sus vidas e inhibiendo su capacidad creativa. La llama “*bancaria*”, aludiendo a que el maestro deposita los conocimientos en el estudiante como si fuese una cuenta de banco. Ante este panorama, Freire propone la dialogicidad y el diálogo, como el encuentro de las personas, mediatizadas por el mundo. Para Freire el diálogo es un acto creador, por lo tanto es fundamental ya que solidariza la reflexión y la acción de las personas hacia su transformación del mundo. Dialogar no es depositar ideas de una persona a otra, ni el simple hecho de discutir las. Para que un diálogo sea posible, se debe

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

tener un profundo amor hacia el mundo y las personas, es un acto de valentía y de libertad que debe generar otros actos de libertad.

La vigencia de su pensamiento

Desde hace más de 20 años, a Paulo Freire se le asocia con el movimiento de educación popular latinoamericana y la alfabetización de adultos, pero más desde una perspectiva ideológica que desde la educación formal. No obstante, al igual que Arroyo (2004), consideramos que, hasta el día de hoy, su pensamiento se nutre de los problemas de las sociedades latinoamericanas, presentes en mayor o menor medida en cada país. Uno de los núcleos de su pensamiento es comprender la realidad con sensibilidad pedagógica y entender cómo desde el proceso educativo, se puede transformar la realidad. Problemas como las grandes brechas en los logros de aprendizaje, la pobreza que impide que los niños asistan a la escuela o la desnutrición infantil, evidencian que los oprimidos y marginados aún no son escuchados y que Freire nunca ha sido tan actual como ahora.

Los aportes de Paulo Freire son fundamentales para comprender mejor la relación entre el educador y el educando. En el siglo XXI los temas que postula

Freire son aún vigentes para la pedagogía en todos los niveles educativos, principalmente en inicial, primaria y secundaria. Freire nos invita a tener una postura clara y vívida dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin perder de vista el cariz del proceso pedagógico.

Nos convoca a ser seres reflexivos, pero sobre todo humanos, a forjar una educación democrática que valore al ser humano, su contexto –en contacto



El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Diseño de David Crispín Cuadros, cedido por el autor.

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



con su vivencia diaria y con los demás— y que permita su desarrollo y libertad. Especialmente, las educadoras de inicial, tienen la oportunidad de desarrollar una pedagogía fundada en la libertad que permita que los niños aprendan y se desarrollen sin imposiciones y sin restricciones. Basándose más bien en la apertura al diálogo con pares y adultos, en las características propias de su edad y respetando sus tiempos y patrones culturales. Bajo esta reflexión, Freire nos invita a preguntarnos: ¿cómo podemos establecer un diálogo permanente con nuestros niños en el aula?, ¿cómo podemos enseñarles a ser críticos y a comprender mejor la realidad en la que viven?, ¿de qué manera podemos incorporar una educación problematizadora dentro de una metodología activa?, ¿qué elementos debemos tomar en cuenta si trabajamos en lugares donde la sociedad vulnera sus derechos?, etc. Las respuestas a estas preguntas pueden promover muchas más preguntas, cuestionamientos e ideas, probablemente ese sea uno de los objetivos de la educación como liberación, buscar respuestas, construir caminos.

Sin duda, la libertad, escucha y valor que se dé a cada niña y niño en el aula, desde su propia individualidad, pero bajo la construcción de un saber colectivo mediado por el diálogo, permitirá desarrollar personas

creativas y libres, que participen, desde ahora, como ciudadanos que transformen el mundo.

■ VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Psicóloga. Especialista del equipo de Análisis - Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación - Perú

■ MARÍA TERESA ESTEFANÍA SÁNCHEZ

Picóloga. Especialista en Ciudadanía - Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación - Perú

Citas escogidas

1. Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.
2. Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.
3. Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.
4. Enseñar exige saber escuchar.
5. Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.
6. Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.
7. Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.
8. La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



Bibliografía

- ARROYO, M. (2004): "Paulo Freire en tiempos de exclusión", en: *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Ana María Araújo Freire (Coord), Barcelona: GRAÓ.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas y otros escritos*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2005 2da. Ed.): *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Editores Argentina.
- MARISA, D. (2009): *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*, Córdoba: Eduvim.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

— SIMONNE AZAR

Transformar el espacio...entrar en su historia

Cada espacio posee su historia, y su transformación es posible como evolución del presente, de lo vivido, y para que tenga sentido para quienes los habitan. La vida cotidiana es el escenario del hacer, de innumerables y heterogéneas prácticas a través de las que transcurre la vida de los sujetos, a la vez que es el escenario y el tiempo en el que ellos se originan, donde se producen modos de hacer, pensar, sentir, construidos en un determinado tiempo histórico.

“Resignificar los espacios urbanos a través del juego, es inducir una percepción de la ciudad asociada a la experiencia humana que genera también representaciones de identidad social y cultural (...)”
(Javier Abad: “La ciudad lúdica. Interpretación Creativa de los espacios urbanos a través del juego”, Revista Creatividad y Sociedad, n.º XVII)

Un Jardín cruza a la Plaza

El Jardín de Infantes n° 305 “María Montessori” se encuentra ubicado sobre una de las principales avenidas de la ciudad de Montevideo, con gran flujo vehicular, en una zona comercial, con abundantes edificaciones y pocos espacios abiertos verdes.

Los niños que asisten son de un contexto socio-económico medio. Realizado el diagnóstico inicial institucional se observa que los niños no concurren a plazas o lugares de esparcimiento abiertos. Sus juegos están asociados a los que realizan en las computadoras o video juegos. Los paseos en familia se restringen a la visita de dichos centros o a comercios de ventas de hamburguesas (Mc Donald).

La plaza en la que se realizaron las actividades de este proyecto se encuentra enfrente de la institución. Ella cuenta con algunos juegos deteriorados, espacios verdes reducidos. Actualmente y a pesar de la cercanía, ese espacio urbano no es utilizado como lugar de ocio y divertimento.



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



A partir de todas estas ideas surgió este proyecto de intervención urbana. Nuestro principal propósito fue generar instancias lúdicas en un espacio urbano creando sentido de pertenencia en la comunidad.

Con las ganas de hacer, se trató de identificar la multiplicidad de factores que confluyen en la conformación del espacio geográfico como producto social poniendo énfasis en los cambios y permanencias a través del tiempo.

Las actividades docentes se organizaron para concientizar al niño de que es sujeto social, generador de acciones que influyen en la organización y funcionamiento del espacio.

Se intentó que pudieran expresarse y comunicar, iniciarse en el conocimiento y la utilización del lenguaje visual y plástico de forma creativa y personal, enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación.

Niños y niñas se abocan a realizar nuevas interpretaciones de los espacios, a transformar para realizar diferentes lecturas que propicien la apropiación afectiva, disfrutando lúdico-expresivamente de los mismos.

Se expresan a través de los distintos lenguajes, reflexionando acerca de sus producciones y las de otros.

Una teoría que direcciona el proyecto

Desde la pedagogía de Loris Malaguzzi, la escuela es un espacio relacional, el aprendizaje es “lugar de relación”, el conocimiento se construye colectivamente. Para que esto sea posible es fundamental el diálogo; escuchar y ser escuchado; la pedagogía de la escucha implica un profundo respeto hacia los intereses del niño y resignificar el valor del juego, de la diversión, de los sentimientos y las emociones como elementos esenciales en todo proceso educativo.

“Escuchar los “Cien Lenguajes”, símbolos, códigos, con que nos expresamos y comunicamos, con los cuales la vida se expresa a quienes la saben percibir.” (Carla Rinaldi, pedagoga integrante de la “Instituzioni”)

La escuela requiere de nuevas estrategias que posibiliten que alumnos y docentes transiten entre conocimientos, afectos, sentimientos y saberes, articulando de diferentes maneras el conocimiento con la experiencia y con la emoción, integrando las dimensiones éticas y estéticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El contexto institucional debería tornarse como un espacio de convivencia

in-fan-cia latinoamericana

Los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



seguro y previsible, de contención afectiva, de construcción conceptual y transformación, elevado sobre una base de valores y derechos.

La educación artística ha recuperado el conocimiento como objeto de enseñanza, por tanto trasciende la mera producción para adentrarse en la dimensión cultural y social.

Nuestro currículo del Área del Conocimiento Artístico plantea la necesidad de que el niño comprenda la situación cambiante, dinámica y contra-hegemónica de la producción artística y que pueda comprender la cultura de la que es parte y se apropie de ella.

Pensar en la modificación, o, mejor dicho, la intervención de espacios compartidos públicos, o privados, es también pensar en intervenir el tiempo desde el punto de vista social y la vida cotidiana, ya que ésta modifica o fundamenta una serie de hábitos que todos los sujetos solemos delimitar. En la educación inicial se suele hablar de hábitos, rutinas, ritos y rituales que traspasan la vida de los niños y las niñas pero también de todos aquellos que tienen que ver con el convivir y el funcionamiento de la institución educativa.

Pero decir que algo es habitual hoy en día parece una paradoja en un mundo donde lo más estable

es el cambio. En este contexto el hecho de que una comunidad comparta ciertos hábitos se da a partir de la construcción socio-cultural y están sujetos a los posibles cambios que esos mismos contextos socio-culturales consideren necesarios.

Por ello entendemos que visitar una plaza cercana o acudir diariamente al comedor de la escuela, se asumen como actividades rutinarias, habituales, pero visto desde estas perspectivas, posibles de ser modificadas a fin de ser habitadas de manera afectiva y participativa. Se intenta poner el foco en sus cualidades de dispositivos para lograr que niños y niñas sean miembros partícipes de estos lugares de convivencia, quitándolos del anonimato a la búsqueda de la verdadera participación y autoría. Que sean capaces de intervenir el contexto sintiéndolo propio y experimentando el desarrollo de su creatividad y autoestima.

La educación artística es el camino, la pedagogía de educación por el arte, apunta a la formación de seres solidarios, fraternos, integrando la ética como un elemento imprescindible en la conformación de la personalidad. El conocimiento del arte debe contar con un espacio para la sensibilización, exploración y conocimiento de los elementos, medios y materiales propios de él.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Concebimos la idea de que “el arte no entra en el niño, sale de él”, el niño conoce y aprehende la realidad de su entorno, sin dividir en compartimentos estancos los diferentes lenguajes expresivos.

“Las actividades de expresión son un espacio de existencia donde cada uno puede crecer desde su interior y no como adaptando respuestas a las demandas externas; son un espacio de sensibilidad que puede iniciar un proceso de socialización (...) es un medio de valorizar a la persona.” (Dinello, R.: “Tratado de Educación”, Edit. Grupo Magro, Uruguay, 2007)

Creación en movimiento

Se trabajó con la modalidad de aula taller, definido como tiempo y espacio de aprendizaje, proceso activo de transformación recíproca entre el sujeto y objeto, como estrategia con varias alternativas donde el niño y la niña son protagonistas del aprendizaje.

La función docente, replanteada como facilitadora de la comunicación y del aprendizaje, estimula, contiene, facilita desde un lugar de compensar ayuda al grupo a constituirse en torno a la tarea.

En la institución, se realizaron múltiples actividades preparatorias, comenzando por indagar ideas previas acerca de las actividades que realizan en la plaza,

manifestando las emociones que les genera ir a la plaza a jugar.

Trabajamos con la emoción de la alegría representándola a través:

Selección de un color y textura de papel y del movimiento:



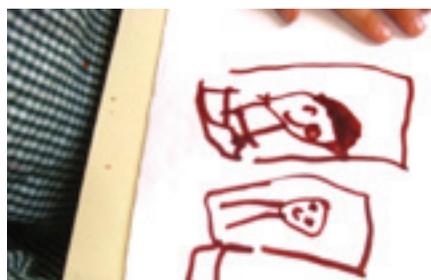
in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

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

Del dibujo:



Trabajando la emoción aparecen las primeras representaciones de la figura humana:



Realización de mapas mentales de los espacios de circulación, propiciando instancias de reconocimiento del espacio urbano. Recrear recorridos utilizando para la creación diversos materiales:

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

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



Análisis, interpretación, recorrido y graficar los recorridos realizados:



Representación de recorridos a través de cinta papel en el espacio del salón y transitarlos en duplas apuntando a la colaboración y el respeto por el compañero:



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

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

Transformar el espacio con los recursos que allí encuentran dándoles nuevos significados:



Intervención en la plaza

“Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños (...) el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo (...)” (Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velazco Gálvez: *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ, 2011)

Transformamos un elemento cotidiano: paraguas, para realizar una transformación del espacio de la plaza:



Concurrimos a la plaza con los paraguas intervenidos con la familia:



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Luego transformando esa plaza en un espacio de color:



Los transeúntes se paraban a observar a los niños transformar el espacio, y eran invitados a colocarse debajo de los paraguas para contar historias, tanto del barrio como anécdotas de su infancia.

A modo de reflexión

Fue una instancia de aprendizaje para toda la comunidad educativa. Luego de esta jornada compartida con los niños el barrio se acercó más a nuestra institución. Muchas familias nos manifestaron que conocieron nuestro Jardín a partir de las propuestas que se realizaron en la plaza.

Como docentes fue muy enriquecedor construir esta experiencia junto a la comunidad. El arte se convirtió en un compromiso, en un aprender del grupo de niños, niñas, de la docente y de la comunidad. La participación de todos en el proyecto fue un gran impulso para la tarea. Los resultados artísticos fueron de gran impacto en el colectivo, impacto que quizás y sin quizás superó nuestras expectativas. En referencia a Jardín de Infantes se produjo un efecto en la comunidad: la visibilidad. La institución fue reconocida como un espacio de todos, otras instituciones del barrio se acercaron interesadas en crear un espacio de instalaciones en la plaza (algunas efímeras, otras que puedan permanecer en el tiempo). Las familias

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



propusieron revalorizar este espacio lúdico realizando recreos allí en el año siguiente y culminar el año 2012 con el cierre de cursos en la plaza.

El cambio externo nació desde el proceso creador cargado de subjetividad y juego comunicándose a través del mismo, desarrollando la autoestima, el gusto, y el salir del anonimato, transitando ese espacio ya no desde la indiferencia. En el futuro será un nuevo espacio, que será escenario de un sinfín de muestras e intervenciones donde se conjuguen el pensar, el sentir y el hacer.

■ **SIMONNE AZAR**
Maestra de Educación Inicial
Coordinadora “Taller Barradas”
Montevideo



Bibliografía consultada

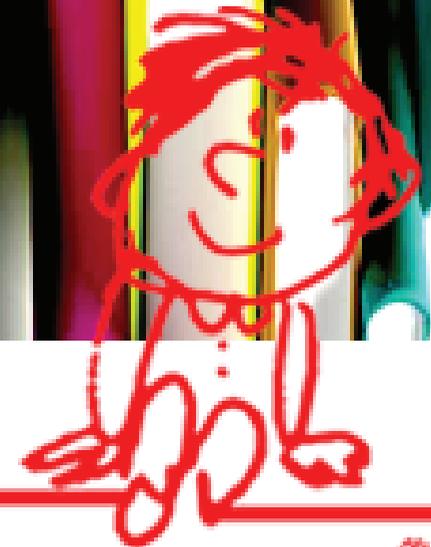
Materiales teóricos curso de OEI- MEC 2011. Módulos 1, 2, 3 y 8.

Programa de CEIP ANEP 2008. Montevideo. Uruguay.
RUIZ DE VELAZCO GÁLVEZ, Ángeles; ABAD, Javier:
El juego simbólico, Barcelona: Graó, 2011.

DÍEZ NAVARRO, M. Carmen: *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*, Barcelona: Graó, 2011.

HOYUELOS, Alfredo: *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2006.



Visita la tienda virtual  **www.que-libros.org**

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Una mirada crítica a la evaluación

n°5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia
edita

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

nº5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

in-fan-cia redacción

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Enric Batiste**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué Design**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria

n°5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



Patricia Redondo
Argentina

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Ofelia Reveco
Chile

Anita Tacuri
Ecuador

Irene Balaguer
España

Jennifer Haza
México

Loli Estrada
Nicaragua

Marien Peggy Martínez
Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez
Perú

Lala Mangado
Uruguay

Ramona Bolívar
Venezuela

n°5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

in-fan-cia consejos

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Argentina

Patricia Redondo

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana Fernandes, Marta Gomes Quintanilha

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza, Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Lígia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,
Mônica Ângela de A. Meyer,
J UbYggU: YffUn'5'a Y]XU'BYj Yg

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Chile

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

Ecuador

Anita Tacuri

España

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

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Nicaragua

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

Paraguay

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

Perú

Ruth Noemi Céspedes, Cecilia Noriega
Rosina Vanessa Sánchez, Elena Velaochaga
Olga Patricia Vergara

Uruguay

Mª. Ema Disego, Susana Libonatti,
Lala Mangado, Alicia Milán,
Yolanda Oyarbide, Pilar Petingí,
Martín Rebour, Aida Rodríguez

Venezuela

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

nº5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

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

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial	>>	Sobre la participación Jennifer Haza Gutiérrez
tema	>>	Participación y Ciudadanía en la primera infancia René Sánchez Ramos
	>>	Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños Germán Maldonado Cisneros
entrevista	>>	Patricia Figueroa Fuentes Jennifer Haza Gutiérrez
cultura y expresión	>>	Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz” Sandra Rosales Cruz
	>>	Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas Benito Hernández González
experiencias	>>	Una tarea más en el día a día Verónica Lamas
	>>	Habitando el entorno inmediato Mariela Roberto y equipo de Jardín de infantes nº 244
	>>	“Nuestros Niños” La participación de las familias Lala Mangado
reflexiones pedagógicas	>>	Pensemos sobre la participación Silvia Morón Sompolinski
historia de la educación	>>	Paulo Freire: La educación como liberación Vanessa Sánchez Jiménez, María Teresa Estefanía Sánchez
los 100 lenguajes de la infancia	>>	La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad Simonne Azar

in-fan-cia

editorial

Sobre la participación

latinoamericana



■ JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ

“¿Cómo hablar de participación, de protagonismo, de actoría social en una región como la nuestra? ¿Cómo hablar de autonomía, de autodeterminación en pueblos y países como la mayoría de los nuestros? ¿Cómo hacerlo en referencia a los niños, verdaderos excluidos entre los excluidos? Paradójicamente y precisamente porque en un Continente excluido como actor y con creciente población de excluidos, hablar de derecho a la participación sustantiva deviene un imperativo político, una exigencia ética, un factor de dinamismo social imprescindibles para luchar contra todas las formas de exclusión.”
Alejandro Cussianovich

A raíz del surgimiento de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) en 1989, hablar de participación infantil fue tomando relevancia en los discursos sobre el papel de la infancia en la sociedad. Sin embargo, a dos décadas de distancia, poco de ello se ha traducido en prácticas que efectivamente consideren a las niñas y niños como sujetos de derechos y hagan posible su capacidad de incidir en la transformación social de su realidad.

Hablar de participación infantil necesariamente implica problematizar sobre las miradas adultocéntricas sobre la infancia y los propios marcos de referencia en los que sustentamos el discurso y puesta en práctica de la participación. Es decir, implica cuestionar las relaciones de poder entre adultos y niñas y niños, las motivaciones que impulsan la promoción de la participación y profundizar en los objetivos que buscamos con ello.

La Convención de los Derechos del Niño ya enmarca la participación como un derecho o un conjunto de

derechos, pero también como un principio sin el cuál no es posible transformar nuestras prácticas y aproximaciones asistencialistas, trascender el proteccionismo y paternalismo y trabajar desde un enfoque de derechos junto con la infancia para abrir la posibilidad de que niñas y niños actúen a la misma altura de los adultos.

Esta nueva visión de la infancia que marca la Convención concibe a las niñas y niños, ya no como objetos, sino como sujetos de derechos y sujetos sociales y postula a su vez una nueva concepción del adulto, es decir implica la reformulación *del propio protagonismo de los adultos en relación con las niñas y niños.*¹

En este sentido el pleno disfrute del derecho a la participación, depende, sobre todo de las expectativas que tenemos los adultos y nuestros *conceptos y representaciones sociales en cuanto a cuáles serían la posición y el rol adecuados para los niños y niñas en la sociedad.*²

Los derechos relacionados con el ejercicio de la participación de niñas y niños se encuentran establecidos en los artículos 5, 12, 13, 14, 15 y 17 de la CDN y se refieren a la libertad de emitir sus opiniones y se les escuche, el derecho a la expresión e información, a la libertad de pensamiento, conciencia y religión y el derecho a la libertad de asociación y celebración de reuniones pacíficas.

Para profundizar en las reflexiones sobre qué significa participar tomemos como referencia el derecho a opinar. Este

in-fan-cia editorial

Sobre la participación

latinoamericana



derecho rompe con el silencio social que se les ha impuesto históricamente a las niñas y niños. *Recuperar opinión, voz, es recuperar visibilidad, identidad, dignidad; es el derecho a la opinión y que ésta sea tomada en cuenta, es el derecho a formarse opinión y el derecho a escuchar y ser escuchado.*³

La opinión es un ejercicio de poder, es palabra en acción que hace públicos nuestros pensamientos, nuestros deseos, nuestras expectativas. Cuando pensamos en niñas y niños de 0 a 6 años, la palabra adquiere un sentido más amplio, no sólo mediante el habla, sino a través de la expresión gráfica, corporal y de las acciones mismas que las niñas y niños emprenden. Escuchar y ser escuchado, sugiere que hay dos en relación, y por lo tanto un reconocimiento social del otro. *La escucha es compromiso y compromete, lo que obliga a tomar en cuenta la palabra de niñas y niños, implica reconocerles en su condición de personas como parte activa de la sociedad y asumir que no son ajenos a la realidad y por lo tanto es necesaria su participación en ella.*⁴

El derecho a la participación constituye una exigencia de niñas y niños a existir socialmente y a influir de manera directa en las decisiones que les afectan en todos los ámbitos de su vida; es un medio para la construcción de su ciudadanía y la protección y cumplimiento de sus derechos humanos. En este sentido, ¿cuál es el tipo de educación que necesitamos para promover una participación real y efectiva de la infancia? ¿Cómo podemos ampliar los espacios y posibilidades de acción de niñas y niños? ¿Cuáles obstáculos necesitamos derribar para que la infancia conquiste un nuevo estatus social en relación al mundo de los adultos? ¿Qué podemos hacer para que

niñas y niños de todas las edades sientan que pueden participar desde lo que son y lo que hacen? ¿Cuáles son las estructuras necesarias para que las niñas y niños más pequeños puedan ensayar una vida autónoma y socialmente responsable? ¿Cómo educar para la autonomía, la autodeterminación, la reciprocidad y la solidaridad? ¿Cómo construir otro mundo posible junto con las niñas y los niños?

Deseo que este quinto número de *Infancia latinoamericana* abra nuevas aristas de reflexión y discusión sobre el tema y que ello contribuya a fortalecer nuestra convicción como educadoras y educadores de que la participación de niñas y niños es posible e imperativa para combatir la exclusión y luchar por la dignidad. Participar tiene que ver con la propia existencia y futuro de las niñas y los niños, y con la posibilidad de trabajar junto con ellas y ellos en su proyecto de vida. Para ello es necesario confiar en sus competencias y potencialidades, compartir de manera igualitaria el poder y reconocerles como posibles protagonistas de una sociedad más justa y democrática.

Notas:

1. CUSIANOVICH, Alejandro: *Protagonismo, participación y ciudadanía como componente de la educación y ejercicio de los derechos humanos de la infancia.*
2. LIEBEL, Manfred y MARTÍNEZ, Marta. "Entre protección y emancipación" en *Infancia y Derechos Humanos. Hacia una ciudadanía participante y protagónica*, Lima: Perú, IFEJANT, 2009.
3. Ídem 1.
4. Ídem 1.

■ **JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ**
Directora de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia *latinoamericana* tema

Derecho a participar



■ La Convención de los Derechos del Niño incluye la participación como un derecho o conjunto de derechos. La educación infantil reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos personales y sociales, personas activas desde el nacimiento, ciudadanos con un lugar en la sociedad, protagonistas de una construcción democrática, en relación con los otros y con su entorno.

■ René Sánchez Ramos

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



■ Germán Maldonado Cisneros

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



— RENÉ SÁNCHEZ RAMOS

Hablar de ciudadanía es en sí un tema interesante que conlleva diversos puntos de vista de acuerdo al marco de referencia en el cual nos basamos, aun más si nos referimos a la *Ciudadanía en la primera infancia*, nos obliga a precisar lo que entendemos por democracia, derechos o participación infantil, analizar a fondo una serie de creencias y prácticas que tenemos los adultos sobre la infancia en general y sobre lo que pensamos y hacemos, en particular con la infancia en los primeros años de vida.

De tal forma que primero analicemos qué estamos entendiendo por “Ciudadanía” o desde dónde estamos partiendo y segundo preguntarnos si se puede o se debe de trabajar la ciudadanía con niñas y niños pequeños, y consecuentemente nos lleva a preguntarnos, si es que estamos de acuerdo con hacerlo: ¿Cómo intervenir sin reducirlo a un tema de formación de valores? ¿Cómo evitar ver la ciudadanía infantil como una etapa de preparación para la edad adulta? Básicamente fueron las preguntas que surgieron en el equipo de Acciones Educativas (Organismo de la Sociedad Civil) en el momento de introducirnos en el trabajo de este tema en los Centros de Desarrollo Infantil Comunitario (CDIC) de la Ciudad de México.

Los CDIC son centros preescolares con trayectorias desde hace más de 20 años, que ofrecen servicios integrales de atención educativa, alimentación y seguimiento de la salud, con horarios flexibles e integrados por equipos de mujeres de la propia comunidad; son autónomos y autofinanciados por las familias usuarias, que en general son de bajos recursos, algunos con familias uniparentales o que no cuentan con prestaciones laborales para el cuidado de sus hijos.

A fin de recuperar su experiencia, se decidió conformar un grupo de reflexión integrado por mujeres educadoras de los CDIC, reuniéndonos periódicamente para intercambiar puntos de vista acerca de lo que cada uno entendía sobre el tema de ciudadanía temprana, analizando su propia práctica educativa. Los resultados de esta reflexión se tradujeron en un manual denominado **Construcción de Ciudadanía Temprana**, a continuación se presentan los elementos más importantes:

¿Qué significa para nosotros ciudadanía en la primera infancia?

A lo largo de los procesos de reflexión, las mujeres educadoras se fueron dando cuenta de que muchas de las actividades cotidianas que realizaban con las

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



niñas y niños son prácticas ciudadanas o de civilidad que contribuyen a construir ciudadanía, lo que llevó a buscar un concepto que diera cuenta de lo que estaban haciendo, entendido como **Construcción de Ciudadanía Temprana**:

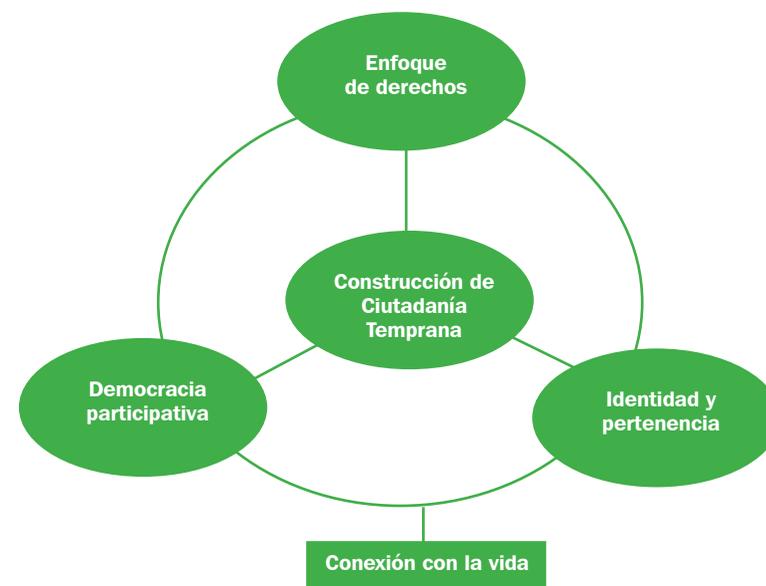
Es un proceso colectivo de aprendizaje en la primera infancia a través del cual las niñas y niños comparten un modo de vida común, se identifican con su comunidad, se apropian de su contexto, lo recrean, inventan, se relacionan, conviven y respetan las diferencias, toman decisiones y exigen que se respeten sus derechos y el de los demás, se asumen como sujetos participativos y se conectan con la vida (Sánchez, R. y Esparza, C. (2010), pp. 20)

Este concepto de ciudadanía parte desde un enfoque de derechos, en el que se visualiza a las niñas y niños como sujetos de derechos, y no objeto de protección o cuidado de los adultos, es partir de la idea de ver a la niñez como actores políticos que transforman su entorno, que tienen derecho a ser escuchados, a opinar, expresar sus ideas, tomar decisiones y a reunirse con sus pares desde edades tempranas.

El concepto de construcción de ciudadanía temprana nos obliga a trabajar **desde la vida cotidiana de los sujetos**, es observar cómo vamos construyendo nuestras formas de convivencia, la manera de decidir,

o el reconocimiento a nuestro origen, no es trabajarlo solamente con niñas y niños, sino necesariamente deben involucrarse los adultos, **ser congruentes**; por ejemplo, no podemos solicitarles a las niñas y niños que separen la basura, si los adultos que conviven con ellos no lo hacen.

A partir de este concepto se formuló un modelo que se esquematiza de la siguiente forma:



in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

El modelo parte de cuatro elementos que interactúan entre sí, y tienen su independencia y significado, lo que permite trabajarlo de forma integral, comenzando desde uno de sus componentes para llegar a los otros desde una complejidad creciente y articulada.

El primer componente es el **Enfoque de Derechos**, el cual ofrece un marco de referencia para la convivencia y relación con los otros, genera condiciones de equidad e igualdad en términos de derechos, al plantear a las niñas y niños desde su nacimiento como sujetos de derechos, lo cual obliga a los garantes a crear políticas y acciones que generen bienestar a la infancia, y le den voz a la niñez.

El segundo componente es la **Identidad y pertenencia**, que hace referencia al lugar donde nacimos y vivimos, a reconocer las costumbres y tradiciones, al vínculo con la tierra y sus seres vivos, así como a identificar lo que somos y queremos ser como individuos dentro de una comunidad, es pensar que las niñas y niños viven y crecen en una localidad específica en este mundo global, es decir, tener presente la cultura local y reconocer las otras culturas, un mundo donde caben otros mundos.

El tercer componente es la **Democracia participativa**, que ofrece la oportunidad de reflexionar sobre ¿quién

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



y cómo se toman las decisiones que nos afectan a todos?, compartir el control o el liderazgo en la conducción de actividades, es hablar de valores democráticos para llegar a consensos entre los miembros de un grupo, es hablar de transparencia y rendición de cuentas dentro de las familias y equipos de educadoras hacia la niñez.

El cuarto componente es lo que el grupo de reflexión nombró como **“Conexión con la vida”** y constituye un eje transversal que integra y propone un sentido a los otros tres componentes; es pensar que las acciones que hacemos con las niñas y niños y sus familias, deben estar marcadas por la visión de la salud, de la No violencia, del bienestar, lo que nos conecta con los seres vivos y con nuestra comunidad.

Promover **construcción de ciudadanía temprana** implica generar espacios para reflexionar desde la vida cotidiana la conducta del otro y llegar a la toma de acuerdos que incluyan las opiniones de todos, en beneficio del bien común y la convivencia pacífica. Para las niñas y niños de edades tempranas, es recomendable que aprendan las ideas propias y las de los demás, no es anular al individuo, sino incluirlos a todos, es buscar el equilibrio entre mis formas de ser, actuar, pensar y expresar, con las de los otros.

Pensar en el otro, es considerar lo que sienten los otros, los que están fuera de la escuela, de la comunidad, los que están viviendo en la calle, los niños de otras ciudades, de otros continentes; es por esto importante platicarles acerca de lo que pasa al otro lado del mundo y lo que pasa en su comunidad, es reconocer que el cuidado de las plantas, el no desperdiciar el agua, es pensar en todos, el comer saludablemente es contribuir a un mundo más sano, el llegar a acuerdos de respeto en el aula es reconocer sus derechos y los de los otros.

¿Cómo trabajar la Ciudadanía en la primera infancia?

Es muy importante trabajar primero con los adultos, discutiendo el concepto de infancia que tienen y las estrategias didácticas que utilizan, las formas de trabajo con la infancia tienen que ver sobre todo con las capacidades que les adjudicamos a las niñas y niños y las creencias acerca de la crianza que tenemos; para analizar estos elementos, se proponen las siguientes ideas:

- **Promover el recuerdo de nuestra infancia.** Nos ayuda a tener presentes las emociones que nos provocaba el juego y las relaciones entre compañeros y adultos. Esto nos permite reflexionar

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



acerca de lo que éramos y también nos ayuda a recuperar la sensibilidad hacia los intereses y necesidades de la infancia; por ejemplo, dentro del grupo de reflexión ayudó mucho el hacernos la pregunta: ¿Cuándo te diste cuenta de que eras mexicano? (o chileno, o argentino o colombiano, depende del lugar al que se pertenece); el contestar a esta pregunta nos lleva a recuerdos infantiles con la familia o los amigos, o referencias personales que provocan emoción y conducen a repensar la identidad y el ser ciudadano de un lugar.

- **Vivir los derechos en todo momento.** Es importante ser congruente con lo que pensamos y hacemos, una manera muy práctica de ayudarnos

a reflexionar es escribir cinco minutos diarios sobre lo que sentimos o hacemos en nuestra vida cotidiana, tener un diario personal que nos permita analizar lo que vivimos en lo cotidiano y la manera en que nos relacionamos con los demás.

- **Generar trabajo colaborativo entre docentes.** Discutir el concepto de ciudadanía, buscar espacios de expresión democrática dentro de la escuela, hacer equipo, integrarse y compartir un proyecto, hay muchas formas para promoverlo, puede funcionar que se programen visitas entre dos o tres docentes para ir a un lugar de su ciudad que no conocen (por ejemplo tomar un café en Bellas Artes, ir a la torre Latinoamericana, visitar un museo), con la consigna de ir sin familiares ni hablar del trabajo, esto contribuye a generar vínculos con los compañeros de trabajo y a entusiasmarse por aprender del entorno

Actividades con niñas y niños

1. **Consultas Infantiles.** Las escuelas deben acostumbrarse a solicitar las opiniones de las niñas y niños sobre lo que más les gusta de su escuela y lo que menos les gusta, indagar acerca de lo que piensan de sus maestras o maestros y lo que les gustaría que hubiera.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia



2. Construir reglas de grupo. Siempre es conveniente que se consensen las reglas de comportamiento, que sean ellos los que digan que sí se vale hacer y que no se vale hacer en el grupo.

3. Autonomía en la vida cotidiana. Propiciar la participación en los momentos de trabajo en el aula, la alimentación, higiene personal y arreglo del salón, dejar que seleccionen su comida y se sienten con los amigos que prefieran, permitir que tengan momentos para planear y hacer lo que tienen en mente, lavarse las manos, vestirse y arreglarse como ellos deseen, invitarlos a que contribuyan al arreglo diario del salón y tomar en cuenta sus propuestas de acondicionamiento de los espacios.

4. Vínculos afectivos. Promover la solidaridad y compañerismo en lo cotidiano, por ejemplo invitando al niño más hábil en algún aspecto a que apoye al que necesite ayuda, o motivando el interés por el compañero que falta a clases por enfermedad y buscar formas de estar cerca de él, a través de cartas, hablándole por teléfono o visitándolo después de la salida de la escuela.

5. Juego de representación. Jugar a la casita, a la tienda, a ser mamá o papá, zapatero, doctor, o veterinario, siempre será una muy buena forma de representar roles, y un buen momento para observar

estereotipos, costumbres y formas de relación que expresan las niñas y niños a partir de lo que ven e interpretan de su contexto, por lo que pueden ser momentos para reflexionar y analizar actos de discriminación, prejuicios, inequidades de género e inclusive expresiones de maltrato y violencia.

6. Momentos de escucha. Es muy conveniente que se generen espacios dónde las niñas y niños se expresen y opinen con libertad; por ejemplo, al inicio del día dar una noticia personal de su casa, o hablar acerca de lo que les gusta, o llevar a cabo asambleas para comentar los sucesos del día y buscar soluciones.

7. Vínculos con la familia y la comunidad. Existen diversas formas de hacerlo, desde contar con un libro viajero, cartas de padres de familia, llevar fotos de sus familias, invitar a un familiar a platicar con el grupo, promover temas de investigación para que las niñas y niños entrevisten a miembros de la comunidad, recuperar las costumbres y tradiciones y participar en ellas directamente o realizar eventos de puertas abiertas.

■ **RENÉ SÁNCHEZ RAMOS**
Director de Acciones Educativas A.C.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Participación y Ciudadanía en la primera infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Bibliografía

ACOSTA, Alejandro y OINEDA Nisme (2007): "Ciudad y participación Infantil", en *Participación infantil y Juvenil en América Latina*, Universidad Autónoma de México. CHAPELA, Luz María (2002): *En diálogos con niñas y niños*, México D.F.: Acude. LANSDOWN, Gerison (2005): *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que les afectan*, Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano No. 36s, La Haya Países Bajos: Fundación Bernard van Leer. SÁNCHEZ, René y ESPARZA, Citlali (2010): *Construcción de Ciudadanía Temprana, Aprendiendo a convivir con derechos y democracia. Manual para Educadoras de preescolar*, México, D.F.: IDESOL- CDHDF. VAN DIJK, Sylvia; ESPARZA, Citlali; SÁNCHEZ, René y ABIEGA, Lola (2007): *Historia de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil*, México: Save the Children.



in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños

■ GERMÁN MALDONADO CISNEROS

Para Sebastián, porque hay niños que necesitan preguntar...
Para Matías, porque hay otros que ya tienen todas las respuestas...

Hay dos hechos en mi vida que me han hecho reflexionar en el tema de este artículo. El primero es que llevo varios años trabajando en educación universitaria (enseño Filosofía a universitarios y sobre todo coordino un curso socrático), pese a que mi especialización en la formación docente se dirigió al campo de la educación media. La experiencia ha sido maravillosa, he hallado gente muy capaz, con posibilidades inexploradas y lugares emocionantes de encuentro pero que han constituido un reto, no tanto en el proceso educativo, sino en los puntos de partida. Estos estudiantes son personas intelectualmente solventes, pero con poquísima curiosidad, con problemas al ver más allá de lo evidente y por no decir nula capacidad de cuestionar lo establecido, negación al intento de pensar divergente o de salirse de los moldes y límites normales. La técnica socrática ha servido mucho, pero resultaba como enseñar a hablar a gente madura y capaz.

La segunda experiencia tiene que ver con ese refrán antiguo: "Al que Dios no le da hijos, el diablo le da sobrinos." Y yo tengo tres niños hermosos. Cada uno de ellos vive su momento de una manera diferente. Pero los tres coinciden con la exploración, con las preguntas incesantes, con las salidas divertidas. Los he visto destruir entramados conceptuales con simples cuestionamientos como: "¿Por qué?" O tienen respuestas más coherentes que la formulación falsa y común que el medio moral nos ha acostumbrado a vivir o la normalidad a la que solemos estar sometidos.

¿Cuándo sucedió? ¿Qué hecho pasó? ¿Qué proceso se truncó o se desvió que provoque que niños como mis sobrinos pierdan el interés por preguntar? ¿Es natural que como miembros de un grupo social establecido nos resignemos a usar las respuestas de los demás? En la época de la imagen, de la globalización y las fuentes de información casi ilimitadas, ¿cómo es posible que haya miles de seres humanos que se resignan a vivir las respuestas de otros? ¿Es normal convivir con gente indiferente a la que no le interesa interrogarse y menos aún interrogar a los demás? ¿Será posible que muchos de los jóvenes, niños, y no digamos adultos creen que vivimos el mejor de los mundos posibles? Si decimos con Einstein que "Educación es lo que queda después de olvidar lo que



in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

se ha aprendido en la escuela” y no preguntamos, la educación es absolutamente nada.

Aquí radica la importancia de no olvidar el mundo clásico, el punto de partida de Occidente. La palabra filosofía suele evocar la abstracción en su máxima expresión. Pero es un hecho que el pensamiento moderno predominó, y así lo científico y tecnológico se hacen dogmas para la intelección del medio y del cosmos. Lo exacto y lo experimentado se convierten en coordenadas del contexto de validación de lo real. Y no es menos preocupante que lo exacto, lo estable, lo medible son equivalentes a la verdad. El experimento es la única forma de hacer verdades y lo comprobable, el único camino de convertir la duda en verdad. Se crearon discursos únicos y solventes que responden todas las preguntas, a las que no se puede escapar nada. Se asume que saber absolutamente, tener una cognoscibilidad total de cada uno de los órdenes del conocimiento es lo necesario, pero que la única ruta a la verdad es la ciencia y la técnica.

Y la suposición de lo que es natural es solo la repetición de modelos y conceptos que se han vuelto comunes en el medio: vivimos solo ciclos de reiteración. Dice Rosset: “la más evidente de estas circunstancias parece ser la repetición que desempeña



el oficio en todos los casos, de catalizador necesario para esta operación casi mágica de la que debe resultar la representación de una naturaleza” (Rosset, 1973). La cultura, el arte, la religión, las costumbres, la moral, se han convertido en lo ya dado, lo hecho; es el mundo de la vida “naturalizado” a la medida del poder; y el único mecanismo utilizado es la mera repetición sin cuestionamientos, sin restricciones.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



La cultura adquiere taras provenientes de prejuicios, discriminaciones, modelos de dominación soterrados, violencia, que se han hecho normales en tanto es lo que “todos” piensan y repiten hasta el cansancio. Basta detenerse un minuto y preguntarle a cualquier individuo, o mejor aún, pregunte algo tan básico como qué es la vida, qué es el amor, qué es la muerte y el

resultado será un conjunto de respuestas casi iguales o al menos con muchos puntos en común.

En este contexto, el mundo de la globalización abre un espacio de mayor preocupación. Esa repetición naturalizadora, que se superpone a la liquidez –en términos de Bauman–, sin cambiar ni modificar

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



la curiosidad humana sobre el mundo, sino solo extrañificar al hombre de su entorno y dejarlo atónito. Dice Bauman que “sería imprudente negar o menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la ‘modernidad líquida’ ha impuesto a la condición humana. El hecho de que la estructura sistémica se haya vuelto remota e inalcanzable, combinado con el estado fluido y desestructurado del encuadre de la política de vida, ha cambiado la condición humana de modo radical y exige repensar los viejos conceptos que solían enmarcar su discurso narrativo” (Bauman, 2009). Por lo tanto, en medio de la posibilidad de pensar divergentemente y crear nuevos horizontes de sentido, sólo se consigue un espacio de silencio y resignación.

Aquellos miembros de la sociedad que aún pueden pensar diferente son los niños. Ellos son los poseedores de las condiciones de asombro y maravilla que podrán saber que hay más de una versión de vida, que sabrán que no todo está dicho ni hecho, ni inventado ni descubierto; que sabrán que la ciencia y la técnica son importantes, pero no son las únicas respuestas. Ellos son los que no tienen el horizonte fijo y pueden hacer un pensamiento novedoso y que pueden salvar al planeta de la destrucción.

Mantener al niño en su especificidad de preguntar el *por qué* de su mundo circundante y al mismo tiempo integrar al currículo ese carácter propio de la niñez, que en nuestros términos sería la enseñanza de filosofía, es un reto. Decía Wittgenstein que el límite del mundo es el límite de las palabras (Wittgenstein, pág. 147), pues ahora podremos decir que los entramados conceptuales propios son los únicos que funcionan. La construcción de esos conceptos es tarea de un continuo proceso de dar nombres a la realidad, porque de no poder hacerlo se reduciría al silencio, o en el peor de los casos, a una vida en que los nombres pueden ser alternativos, poco precisos y que son parte del mundo de una persona que no vive ni la misma realidad ni tiene la misma comprensión. Incluso llega a decir que: “El verdadero método de la filosofía sería propiamente éste: no decir nada, sino aquello que se puede decir; es decir, las proposiciones de la ciencia natural –algo, pues, que no tiene nada que ver con la filosofía–; y siempre que alguien quisiera decir algo de carácter metafísico, demostrarle que no ha dado significado a ciertos signos en sus proposiciones. Este método dejaría descontentos a los demás –pues no tendrían el sentimiento de que estábamos enseñándoles filosofía–, pero sería el único estrictamente correcto.” (Wittgenstein, pág. 147) Sólo nombrar lo que se puede nombrar.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



“Mantener al niño en su especificidad de preguntar el por qué de su mundo circundante y al mismo tiempo integrar al currículo ese carácter propio de la niñez, que en nuestros términos sería la enseñanza de filosofía, es un reto”

Entonces si sometemos a todos a una estructura curricular básica de la escuela se hace necesario un abrir horizontes volviendo los ojos al momento de origen del mundo occidental. Tal vez el orden del pensamiento aún halle las respuestas propicias de cómo hacer cultura de supervivencia para el siglo XXI, en el que el niño sea niño y la filosofía un eje a través de los fundadores de la indagación del cosmos. Sócrates... “su figura se convierte en el eje de la historia de la formación del hombre griego por su propio

esfuerzo [...] Surgió así una gimnasia del pensamiento que pronto tuvo tantos partidarios y admiradores como la del cuerpo y que no tardó en ser reconocida como ésta venía siendo: una nueva forma de la *paideia*. La dialéctica socrática era una planta indígena peculiar [...] que tiene dos formas fundamentales: la exhortación (*protreptikos*) y la indagación (*elenchos*). Las dos se desarrollan en forma de preguntas” (Jaeger, 1992, págs. 413-414).

El método socrático es la clave para volver a preguntarse y preguntar por el mundo y la existencia, pero sobre todo por que la construcción del mundo de la vida no es un tema metafísico y fuera de toda utilidad, sino un vivir con sentido o construirlo a la medida de la necesidad propia. La filosofía sólo puede, a través del método socrático, traslucir las constelaciones conceptuales que fabrican lo común. Se necesita preguntar por el mundo, porque *“philosophical questioning arises wherever people are. These students are discovering that philosophy is not an abstract, remote discipline, but one that is woven, as Socrates’ arguments were woven, into the fabric of their daily lives, their discussions of life and death, abortion and revenge, institutional justice and religion.”* (Nussbaum, 1998, pág. 17)

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



El método socrático es uno de los inventos educativos más antiguos en la tradición occidental; lo han usado todo tipo de escuelas pedagógicas a lo largo de los siglos. El ágora pública de la Acrópolis de Atenas, sitio de nacimiento y lugar de la práctica primera de la democracia, oyó a Sócrates utilizarlo con sus alumnos. Partimos de una perspectiva que pudo originarlo y se traduce en el mito de los padres de Sócrates (padre que era escultor y madre partera): los seres humanos tenían la intuición de las ideas, pero debía hacerse patente con la formulación de conceptos. Los griegos creían que el proceso de aprendizaje era una *anamnesis* (Jaeger, 1992, pág. 558), sacar del olvido, extraer la estructura básica del cosmos, dar a luz ideas que ya están previamente en el individuo.

Además, se buscó que el ejercicio de la *paideia* nunca sea una repetición y memorización de ideas del maestro, con un alumno en el papel de ente pasivo y receptor: se busca que sea agente activo, explorador y descubridor de los misterios del universo y de su vida, pero que la tarea recaiga en su responsabilidad (Foucault, 2006, págs. 14-38). Se buscó un currículo que lo capacite como ser humano libre.¹ Siempre se intentó validar los caminos que recorría cada estudiante, con la asistencia de su profesor –como fiel testigo– potenciando su capacidad creativa de

preguntar por el mundo que lo rodea y propiciar las soluciones posibles. Sobre todo, la técnica socrática tiene como objetivo volver sobre sí mismo y descubrir las cegueras paradigmáticas que tiene, los estereotipos que le funcionan y las ideas infundadas con las que ha hecho su presente y su devenir. A través de la dialéctica y de la mayéutica, los dos principios básicos de este método, es decir del diálogo y de la propia formulación de ideas, se tiende a un ser humano que sea autónomo en su ética, creativo en su pensamiento, inteligente en la formulación de cuestionamientos y críticas.

“El método socrático es la clave para volver a preguntarse y preguntar por el mundo y la existencia”

Un curso que integre el método socrático tiende a ser un motor del pensamiento crítico y creativo, del aprendizaje activo y de una reflexión que les permite el examen, la exploración y la evaluación de sus propias ideas. Se compone de cuatro elementos básicos:

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



1. Un **texto** sobre el cual discutir (un corpus académico e intelectual que no cierre los conceptos ni tampoco los defina definitivamente, sino que los abra al análisis y la crítica); puede ser la observación de fenómenos y hechos que necesitan hermenéutica. En la escuela y con niños, el texto es el conjunto de todos los hechos, como partes de una realidad en constante construcción, que se presentan como un rompecabezas que necesita organización propia. El texto, que es el tema que se cuestiona y sobre el que se formulan respuestas, puede dirigirse a grandes temas del siglo XXI: los derechos, la diversidad, el medio ambiente, etc. Abre la capacidad de admiración y contemplación necesaria que permite la creación científica como la reflexión filosófica, dado que todo hecho es confrontado y definido por uno mismo. De esta manera, la vida comienza a adquirir connotaciones y denotaciones nunca antes asumidas, porque nada es lo dado, sino todo es el devenir que se presenta: todo necesita tener un nombre y un concepto.

2. La **pregunta**, que se formula y recoge los datos proporcionados por el texto (hecho) mueve y desarrolla la búsqueda de la verdad. Las preguntas pueden tener un elemento de *ironía* importante. Sócrates utilizó la ironía en todos sus diálogos: el filósofo empezaba una discusión y establecía su ignorancia sobre un tema

y le formulaba preguntas aparentemente banales y obvias a un estudiante, para que éste lo educase, pero el resultado era sólo hacer patente la incapacidad de definir lo planteado o los errores que sostenían su argumentación sobre el tema.

Las preguntas nacen del diálogo amistoso y de la confrontación de ideas entre el líder de la discusión y los participantes, o entre los mismos participantes. El proceso dialéctico no es puramente expositivo, sino una construcción colectiva de la verdad que se construye paulatinamente entre el hacer preguntas y rehacer las creencias, conceptos e ideas propios. Es el proceso de destruir los estereotipos del imaginario social y remplazar eso por respuestas debatidas y probadas en la clase.

Es también el momento de acoger la democracia y la diversidad: todos tienen derecho a preguntar y cada uno tiene sus propios intereses y momentos. El estudiante sabe que tiene en sus manos el instrumento de construcción de realidad y que sólo aprenderá en tanto tenga curiosidad. Se volverá un lector juicioso de su medio y será más inquisitivo, más argumentador y menos creyente de las ideas de otro. “El lector juicioso se enfrenta a un escenario nuevo en la situación emergente del mundo plural

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



contemporáneo y se constituye en una nueva clase de actor moral: el ciudadano. Según Nussbaum, “este personaje debe ‘aprender a reconocer la humanidad en dondequiera que la encuentre, sin que lo disuadan los rasgos que le resulten ajenos, y estar dispuesto a reconocer la humanidad por extraños que sean sus disfraces’. Patriotismo y cosmopolitismo en *Los límites del patriotismo*, 20.” (Maldonado, 1999, pág. 110)

“acoger la democracia y la diversidad: todos tienen derecho a preguntar y cada uno tiene sus propios intereses y momentos”

Dado que la clave del método es la pregunta, lo primero es caer en la cuenta de que los niños tienen la curiosidad natural inserta en su modo de asumir la realidad. No es necesario hacer preguntas, sino avivar y mantener su curiosidad natural. Y eso sólo se logra explotando al máximo el asombro, la imaginación, el buscar posiciones en el mundo de la vida que sean diferentes al propio.

3. El líder o profesor es el facilitador de la discusión y el formulador de más preguntas: no es el que tiene las respuestas, sino que también está dispuesto a ser interpelado por las mismas. Su tarea no es responder, sino dirigir la construcción colectiva de verdad. Tiene que tener tres características: ser amigo, ser respetado, ser adversario. Amigo para estar cercano y comprender el mundo al que interpela. Respetado porque su posición en el aula y en las respuestas manifiestan que es un curioso que busca verdad pero que tiene una palabra que decir y ésta es válida, respetuosa y firme.

4. Los participantes en este caso son niños y, si bien todo curso se basa en quienes lo realizan, este tipo de método socrático con niños debe recoger los intereses, los sueños, las realidades, la energía de mentes nuevas. Las preguntas de los participantes, además de irónicas e inocentes, pueden ser absolutamente inesperadas. Un niño también tiene verdad en su percepción de mundo: hacer filosofía con niños es introducirse a una realidad nueva para un adulto, o que le recordará que las cosas no son como son, sino como queremos que sean.

No se puede olvidar toda la pedagogía y el juego que sostengan la atención de un niño: si bien todo

in-fan-cia latinoamericana

tema

Preguntar y crear: El reto de la enseñanza de filosofía a niños



el proceso de paideia necesita sostener procesos de aprendizaje con juego y alegría, el hecho de adueñarse del mundo y nombrarlo es posesionar a un niño como creador, como señor de su realidad.

Como se puede apreciar, es un método que permite un salón de clase que construye los conocimientos desde una visión colaborativa de la verdad, en la que se aplica cada momento del proceso enseñanza aprendizaje a las circunstancias y a los tiempos de cada grupo y a cada situación. En los que la verdad no es única y establecida de antemano, sino una verdad dialógica y susceptible de pruebas y experimentos que la hagan poderosa y nueva.

Los niños son los nuevos ciudadanos que necesitamos para que el mundo tenga esperanza: enseñarles filosofía no sólo será hacerlos nuevamente ciudadanos constructores de nuevas posibilidades y comprometidos con su país, sino sacarles del carácter omnisciente de la modernidad en que todo ya está hecho, todo ya está pensado; nada hay nuevo, nada está por descubrirse o hacerse. Y llevarlos a la tierra de imaginación que responde todo.

■ **GERMÁN MALDONADO CISNEROS**

Profesor de la Universidad San Francisco de Quito

Bibliografía:

- BAUMAN, Z. (2009): *Modernidad Líquida*, México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (2006): *La hermenéutica del sujeto*, México: Fondo de Cultura Económica.
- JAEGER, W. (1992): *Paideia: los ideales de la cultura griega*, México: Fondo de Cultura Económica.
- MALDONADO, G. (1999): *De lectores y poetas: una aproximación al juicio práctico desde Martha Nussbaum*, Bogota: PUJ (Inédito).
- NUSSBAUM, M. (1998): *Cultivating Humanity. A classical defense of reform in liberal education*, Cambridge: Harvard University Press.
- ROSSET, C. (1973): *La Anti-Naturaleza. Elementos de una filosofía trágica*, Madrid: Taurus.
- WITTGENSTEIN, L. (s.f.): *Tractatus logico-philosophicus*, Recuperado el 15 de junio de 2012, de Escuela de Filosofía Universidad ARCIS: www.philosophia.cl/biblioteca/.../Tractatus%20logico-philosophicus

Nota:

1. Recordemos que los griegos son los que inician las Artes Liberales, la artes que se enseñan a los hombres libres para que se mantengan en su especificidad. Cf. The 'New' Liberal Education (Nussbaum, 1998, págs. 295-305)

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes



— JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ

Patricia Figueroa Fuentes es socióloga por la Universidad Nacional Autónoma de México y maestra en Desarrollo Rural por el Colegio de la Frontera Sur. Desde los años 90 ha trabajado con infancia trabajadora y callejera y acompañado procesos educativos con los pueblos indígenas, principalmente de Chiapas, al sur de México.

Es fundadora de Melel Xojobal A.C., organización que trabaja con las niñas, niños y jóvenes de Chiapas en la defensa y promoción de sus derechos. También es miembro del Consejo Directivo de la Red por los Derechos de la Infancia en México e integrante del Comité promotor de Educación Indígena e Intercultural.

Ha dedicado su vida a trabajar en beneficio de las niñas y niños indígenas de Chiapas; como ella dice, *trabajar con la infancia es mi trabajo, mi amor, mi pasión.*

Desde tu experiencia de trabajo en las comunidades ¿cómo se conciben las edades, las etapas de desarrollo en la cosmovisión indígena?

El desarrollo se mide de acuerdo a lo que el niño o la niña es capaz de hacer. Los niños empiezan a tener actividades desde los 4 años, que es cuando tienen



in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes



completamente desarrollada su área motriz. Si son varones van detrás del papá, con una varita y empiezan a hacer trabajos de recolección. Las niñas no salen al campo, se quedan en casa a acarrear agua, leña, a darles de comer a los pollos, observando cómo se muele el nixtamal, como amasan la tortilla, etcétera. A los niños les dan machete a los 6 años, cuando ya debieron haber observado a su papá o mamá y son diestros para manejarlo; a las niñas a los 8 años para que limpien la milpa, para que corten ramas pequeñas.

Entonces el desarrollo tiene que ver con eso, no con la edad, sino con cómo el niño va desarrollando sus habilidades. No existe una conceptualización de la estimulación temprana como lo entendemos desde nuestra visión occidental, pero claro que se les estimula, en todas las áreas. El niño pequeño montado en la espalda de su mamá lavando, no se cae, y no es por la mamá que lo amarró bien, sino que el niño va casi cabalgando a la par del movimiento del lavado, y hay una estimulación. Es otra la cosmovisión.

Frente a esta cosmovisión ¿cuál es la percepción de las familias indígenas sobre los espacios occidentales de educación infantil, –las estancias, los preescolares–? ¿Los consideran útiles, pertinentes, con sentido?

Buena pregunta. Desde que llegué a trabajar a Melel la familia veía importante que el niño fuera a la escuela, a una estancia, porque ya estaban en la ciudad y estaban más tiempo en la calle. En el campo los preescolares están vacíos, a la fecha, después de 20 años, no tienen sentido en el campo porque las familias dicen que hacen niños que no van a saber cómo cuidarse de los animales, cómo correr en el campo. Piensan que el niño “se va a atrofiar” en lugar de avanzar. Entonces, ahí el reto de los modelos educativos es integrar todo eso que los niños hacen de niños con sus familias y poderles dar otras herramientas.

Creo que si la educación formal observara y pudiera ser realmente un modelo educativo intercultural, sería muy enriquecedor, porque entonces pondría esta parte física, donde el niño interactúa con su entorno, habría escuelas donde hay una milpa, árboles, donde los niños pueden trepar. Hacer lo propio –de su familia, su comunidad– pero dentro del espacio escolar. Entonces papás y mamás estarían sin la angustia de que sus hijos se “están atrofiando” y con la tranquilidad de que están aprendiendo.

¿Qué características crees que debiera tener una educación infantil incluyente, intercultural, que fuera pertinente y útil tanto para las familias en los ámbitos rurales como en el ámbito urbano?

in-fan-cia

entrevista

Patricia Figueroa Fuentes

latinoamericana



Desde el gobierno, en los modelos educativos, se menciona que ahora sí tenemos una educación intercultural, incluyente y ahí tienes a las escuelas peleando con la prueba Enlace en la primaria, que es una prueba construida desde Estados Unidos o desde otros países donde al niño indígena del campo se le pregunta sobre el semáforo; una pregunta –de esta prueba– que ocasionó mucha risa y a mí mucha indignación fue esa en que les preguntaban a los niños si tenían mascotas. Y pues el niño indígena preguntaba “¿mascota?” y cuando le explicaban que era “si tienes un animal que vive en tu casa” el niño respondía “Ah, sí, tengo muchas mascotas. Tengo muchas gallinas, tengo borregos... y me los como”, y se le tachaba de salvaje. Estas pruebas son altamente discriminatorias hacia los pueblos originarios, no responden a su cultura y es indignante que esto “sirva” para hacer comparaciones de aprovechamiento escolar.

Para que de verdad exista una educación incluyente e intercultural, primero que nada a las niñas y niños hay que hablarles en su idioma. No sólo darles instrucciones, sino que toda la actividad fuera en su idioma. Porque naturalmente el niño de por sí va a hablar español en un contexto urbano. Los que están en desventaja son los niños mestizos; pero si un niño indígena aprende en su idioma, el desarrollo neuronal

y el desarrollo cognitivo que tendrá será muy, muy grande. Entonces, para que sea pertinente, número uno: su idioma; número dos: que tengan actividades propias de su cultura porque aún cuando esta población urbana indígena ya tiene varias generaciones de nacimiento y vida en la ciudad, ellos siguen conservando cosas que ya no tienen importancia en una educación urbana.

¿Cómo es la forma en que niñas y niños indígenas participan en sus comunidades? ¿Qué retos ubicas?

Es complicado y complejo porque tiene que ver con el poder. La participación de las niñas y niños en los espacios rurales está muy clara. En las asambleas el niño está presente. El niño varón, desde los 6 años está aprendiendo cómo son las asambleas, qué es lo que se dialoga y a los 12-14 años ya puede participar activamente, puede votar, puede dar su palabra. La participación tiene un sentido práctico.

En el ámbito urbano hay que desarrollar espacios para que el niño demande sus derechos, que no es difícil porque ya traen una educación y una costumbre, digamos, de participación, pero se enfrentan a la discriminación en las ciudades. Creo que falta encontrar los modos, las formas, donde al niño se le

in-fan-cia *latinoamericana* entrevista

Patricia Figueroa Fuentes



diga que tiene derecho a que le den salud, o que tiene derecho a ir a la escuela aunque no tenga acta de nacimiento. Los niños sí ponen su asunto en la mesa, pero no los estamos escuchando, no creemos que el niño pueda dar su palabra. Creo para que haya una real participación de los niños es necesario transformar la mente del adulto

Hay todavía mucho por hacer, pienso que estamos con un atraso pero a la vez con un acierto. A mí me gusta lo que tenemos en este país porque los niños saben cuál es su asunto sin demandar al papá. No tenemos los grandes y los graves problemas de Estados Unidos o de Europa donde al niño se le da todo y demanda todo. Se conserva un cierto equilibrio, desgraciadamente en situaciones difíciles de marginación y exclusión, pero se conserva un equilibrio donde el niño sabe que su participación es valiosa porque en ello va la vida de él y de su familia, y eso todavía tiene un valor. Cuando yo llegué aquí, hace 20 años, vi el valor enorme de la lengua, de lo que significaban las palabras y de lo que era realmente ser parte de la tierra y ser uno con la tierra; ojalá nunca se pierda, nunca lo perdamos.

■ **JENNIFER HAZA GUTIÉRREZ**
Directora de Melel Xjobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Participación y comunidad



■ Todas las niñas y todos los niños tienen derecho a vivir su infancia y a gozar de una educación de calidad desde su nacimiento. Esto exige reconocer las necesidades y particularidades de cada persona, y de las diferentes comunidades y culturas en las que viven, de tal forma que se puedan garantizar las condiciones para un desarrollo humano pleno y feliz.

■ **Sandra Rosales Cruz**

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”



■ **Benito Hernández González**

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”

sumario

editorial

tema

entrevista

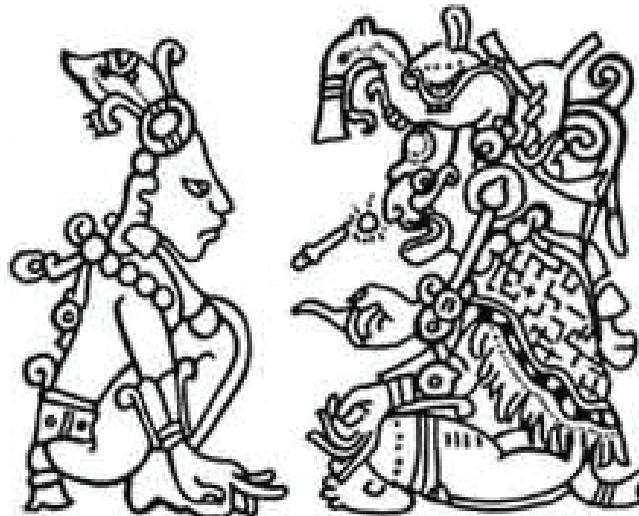
cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ SANDRA ROSALES CRUZ

Cuenta la leyenda del Popol Vuh¹ que en un principio no había todavía un hombre, ni un animal, pájaros, peces, cangrejos, árboles, piedras, cuevas, barrancas, hierbas ni bosques: sólo el cielo existía. Solamente había inmovilidad y silencio en la oscuridad, en la noche. Los sabios y pensadores eran Tepeu y Gucumatz que formaban parte de la naturaleza. Ellos dispusieron la creación y crecimiento de los árboles y los bejucos, el nacimiento de la vida y la creación del hombre como parte fundamental para sustentar, nutrir y poblar la superficie de la tierra.



En el primer ciclo del mundo los dioses mayas crearon a los animales, pero al darse cuenta de que no disponían de inteligencia los destruyeron. En el segundo ciclo los dioses mayas crearon a los hombres de barro, pero al ver que su creación era imperfecta destruyeron dicho mundo mediante una gran inundación. En el tercer ciclo, los dioses crearon a los hombres de madera pero los destruyeron y los convirtieron en monos porque no tenían alma, ni entendimiento, no se acordaban de su Creador, de su Formador.

Finalmente, en el cuarto ciclo, crearon al hombre de maíz:

He aquí, pues, el principio de cuando se dispuso hacer al hombre, y cuando se buscó lo que debía entrar en la carne del hombre.

Y dijeron los Progenitores, los Creadores y Formadores, que se llaman Tepeu y Gucumatz: “Ha llegado el tiempo del amanecer, de que se termine la obra y que aparezcan los que nos han de sustentar, y nutrir, los hijos esclarecidos, los vasallos civilizados; que aparezca el hombre, la humanidad, sobre la superficie de la tierra.” Así dijeron.

Se juntaron, llegaron y celebraron consejo en la oscuridad y en la noche; luego buscaron y discutieron, y aquí reflexionaron y pensaron. De esta manera salieron a luz claramente sus decisiones y encontraron y descubrieron lo que debía entrar en la carne del hombre.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Popol Vuh: “La creación de hombres y mujeres de maíz”



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Poco faltaba para que el sol, la luna y las estrellas aparecieran sobre los Creadores y Formadores.

De Paxil, de Cayalá, así llamados, vinieron las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas.

Estos son los nombres de los animales que trajeron la comida: Yac [el gato de monte], Utiú [el coyote], Quel [una cotorra vulgarmente llamada chocoyo] y Hoh [el cuervo]. Estos cuatro animales les dieron la noticia de las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, les dijeron que fueran a Paxil y les enseñaron el camino de Paxil.

Y así encontraron la comida y ésta fue la que entró en la carne del hombre creado, del hombre formado; ésta fue su sangre, de ésta se hizo la sangre del hombre. Así entró el maíz [en la formación del hombre] por obra de los Progenitores.

Y de esta manera se llenaron de alegría, porque habían descubierto una hermosa tierra, llena de deleites, abundante en mazorcas amarillas y mazorcas blancas y abundante también en pataxte y cacao, y en innumerables zapotes, anonas, jocotes, nances, matasanos y miel. Abundancia de sabrosos alimentos había en aquel pueblo llamado de Paxil y Cayalá.

Había alimentos de todas clases, alimentos pequeños y grandes, plantas pequeñas y plantas grandes. Los animales enseñaron el camino. Y moliendo entonces las mazorcas amarillas y las mazorcas blancas, hizo Ixmucané nueve bebidas, y de este alimento provinieron la fuerza y la gordura y con él crearon los músculos y el

vigor del hombre. Esto hicieron los Progenitores, Tepeu y Gucumatz, así llamados.

A continuación entraron en pláticas acerca de la creación y la formación de nuestra primera madre y padre. De maíz amarillo y de maíz blanco se hizo su carne; de masa de maíz se hicieron los brazos y las piernas del hombre. Únicamente masa de maíz entró en la carne de nuestros padres, los cuatro hombres que fueron creados. (Texto literal tomado del Popol Vuh)

Estos hombres, Balam-Quitze, Balam-Acab, Mahucutah e Iqui-Balam, tuvieron el privilegio de ser dotados de inteligencia, estuvieron observando, contemplando y conociendo todo lo que su alrededor había como la tierra y el cielo. Los hombres estuvieron agradecidos porque fueron formados dándoles el don de poder hablar, oír, pensar y caminar.

Las mujeres y hombres mayas, tsotsiles y tseltales de los altos de Chiapas somos hombres y mujeres de maíz; maíz nuestro alimento, nuestro cuerpo, nuestra fuerza.

Nota:

1. El Popol Vuh o “Libro del Consejo” es el texto sagrado de los antiguos mayas.

— SANDRA ROSALES CRUZ

Educadora de primera infancia de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



■ BENITO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ

Una tarde lluviosa don Pascual y su esposa María estaban sentados al lado del fogón desgranando maíz para preparar el pozol¹ del día siguiente. Dentro de la casa había silencio y sólo se escuchaba la lluvia desde fuera. De repente doña María escuchó que alguien les llamaba desde el patio de la casa:

–Viejo, parece que alguien llama afuera.

–¿Quién es?– preguntó Pascual.

–¡Yo, tu nieto Antonio! –dijo un joven cuya voz apenas se escuchaba en el sonido de la lluvia.

–Pásale, ¿por qué aguantando la lluvia? ¿Acaso vamos a morir ya? –preguntó entre broma el viejo Pascual–, hace mucho frío, siéntate, descansa un rato –decía, mientras sacaba de un canasto un puro de tabaco.

Antonio muy mojado y medio temblando de frío no sabía cómo empezar con la plática; tenía una duda desde hacía tiempo y no sabía qué hacer ante la situación que enfrentaba.

–Verá abuelito, abuelita, aquí les vine a robar de su tiempo, a molestarlos en su casa porque una preocupación me está llenando el corazón y por eso no he podido dormir –decía el joven Antonio.

–Uh, ha de ser fuerte entonces hijo –decía don Pascual al ver la cara de preocupación de su nieto.

–Verá abuelito, verá abuelita, aquí vengo a molestarlos porque una preocupación invade mi corazón y es que hace poco mi mujer Ana se embarazó y no sé qué hacer –mencionó.

La esposa de don Pascual se ilumino de alegría y empezó a hablar:

–¿Esa es tu preocupación hijo? No hombre, ese es motivo de alegría, de felicidad porque nuestra comunidad crecerá, además ya vas a poder disfrutar no sólo la compañía de tu mujer sino de tu hija o hijo, según la que te regale Dios, pues una familia con hijos es una familia feliz, ¿no ves que nosotros dos aquí estamos tristeando solos? Ya nadie nos hace compañía –mencionó la abuela de Antonio.

Don Pascual, fumándose su puro de tabaco, agregó:

–Ya quita esa cara de susto, mejor busquen una mujer que le sepa de estas cosas, una *jvet'om* (partera) para que lleve el control del embarazo de Ana para que le sobe y le dé masajes para que venga bien el niño o la niña y que tu mujer no corra ningún peligro. Ah, eso sí, debe de acudir constantemente para que nazca bien su bebé –decía don Pascual muy emocionado de la noticia.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–Nosotros te vamos a decir qué puedes hacer para recibir bien al nuevo integrante de la familia –decía la abuela.

–Así es .–mencionó don Pascual–, lo primero o poco antes de que se alivie tu mujer consigues ropa para el bebé, ah pero sobre todo debes de conseguir tres pollos, gallos o gallinas según sea tu regalo que te dé Dios, si es niña o niño. La partera mata los tres pollos para pedir a la santa tierra y a los ángeles para que le den permiso a la criatura de que pueda habitar la santa tierra –agrega la abuela de Antonio.

Mientras doña María removía el tizón del fogón para mantener caliente la humilde choza de la familia, decía:

–Espero que no seas así como muchos hombres, porque hay hombres o padres que, cuando nace una niña, el padre deja de ser un poco feliz, porque valoran más a un varón porque piensan que vale más, sólo porque el niño llegará a trabajar en el campo y después tomará la cabeza de la familia cuando sean viejitos los padres; pero eso no es cierto, hombres y mujeres valen lo mismo, mujeres y hombres se preocupan de sus padres y siempre estarán ahí para cuidarlos.

Antonio no entendía del todo lo que decían sus abuelos y se atrevió a preguntar:

–Bueno, es que en realidad no sé qué hacer cuando nazca mi bebé, como mi mujer no podrá trabajar un buen tiempo, yo no sé cocer los frijoles o moler ni siquiera el pozol –decía.

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–No te preocupes hijo –decía su abuela–, porque, una vez que se enteren todos los vecinos, se alegrarán de la noticia y todo mundo estará pendiente; las mujeres siempre hemos sido solidarias y nos sabemos ayudar, verás que las mujeres llevarán alimentos para ustedes, por lo menos tortilla y una masa de pozol, nunca les faltará comida, inclusive las vecinas y tus tías no sólo llegaran a ayudar en la preparación de la comida, sino que lavarán la ropa de tu mujer; ah, eso sí, no se debe lavar inmediatamente después del parto, sino esperar tres días para que a tu mujer no le pase nada ni se enferme –indicaba la abuela mientras se calentaba la mano en el fogón.

Don Pascual, con su tabaco en la mano, comentó:

–Me acuerdo, cuando mis hijos nacieron, la *jvet'om* baña al recién nacido con agua caliente para que no se enferme. Después, cuando nace el *smé olol* (la placenta), la entierran dentro de la casa o según como se quiera que sea su *ch'ulel*²; el primer animal que vean los familiares cerca de la casa será el *ch'ulel* de la bebé, ¡ah! eso sí, los animales que tenemos aquí en la casa o del corral no cuentan. Así también la *jvet'om* toma a la recién nacida y le pone un poco de sal (*bats'i ats'am*) en la boca porque la sal es pura y es salud para la vida.

El joven Antonio luego de escuchar a sus abuelos comentó:

–¡Ah!, ya entiendo más o menos, porque mi papá me decía que con el cordón umbilical de la niña o niño, después de desprenderse de la pancita, se hacen ritos diferentes según si es niña o niño. Mi papá me contó que mi ombligo lo colgó en un árbol allá en la milpa para que yo aprendiera bien a trabajar en el campo y fuera yo buen trabajador. En cambio a mis hermanas se les hizo un rito diferente, a mi hermana Carmela le aventaron su ombligo en el techo de la casa y al de mi hermana Juana lo enterraron al lado del fogón; el ombligo de las mujeres siempre lo dejan en la casa para que la administren bien, sepan cocinar y sean buenas esposas cuando se casen.

Mientras la abuela estaba poniendo la olla de maíz en el fogón y entonces interrumpe a su nieto:

–Ja, ja, ja, ya veo que siempre te platicó algo tu papá y no sé si te llegó a platicar también que, en los primeros días de nacimiento de la niña o niño, el esposo cuida bien a su mujer y no debe de salir a trabajar; pero no es todo, ya que de debe de cuidar el *ch'ulel* de la criatura para que no se escape porque los recién nacidos son débiles ante algún mal en el espíritu o no están acostumbrados en el cuerpo y por eso su *ch'ulel* se puede escapar. Si por alguna razón llegaras

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



a salir a los pocos días después del parto, debes dejar encargado, por lo menos, a un niño o muchacho para que vigile la casa y que no vengan malos espíritus y se lleven el *ch'ulel* de tu bebé; así estará tu casa durante siete días para que tu niña o niño se quede a vivir con ustedes.

Cuando hablaba la abuelita, don Pascual escuchaba y seguía calentándose la mano en el fogón, cuando de pronto interrumpió a su mujer:

–¡Ah!, también se te está olvidando algo, porque la ropa que utiliza la mujer en el parto no se le puede lavar luego; se lava después de tres días porque si se hace antes a la mujer le entra frío en el cuerpo y se enfermará, inclusive se muere, así ha pasado con muchas mujeres en la comunidad porque no se cuidan. Además dicen que si nace un niño, los animales como las ratas, ardillas, pájaros y muchos otros como los mapaches o tejones se alegran porque saben que un niño trabajará la tierra y para ellos habrá alimento y no morirán de hambre.

Platicando don Pascual sobre los animales que se alegraban, su mujer movía la cabeza en señal de desaprobación e interrumpe al viejo y agrega:

–Eso no es cierto, sólo porque eres hombre dices eso pero lo que sí es importante que sepa Antonio es que

el hombre y la mujer se complementan, por eso para el bienestar de su hija o hijo que le vaya a nacer deben de ayunar y rezar, la mamá y el papá, por el *ch'ulel* y la salud del recién nacido; por lo general se hacen oraciones los martes o jueves, se pide a Dios y a los Santos para el buen crecimiento y que Dios sea misericordioso y conceda una vida larga al bebé y sea como un árbol fuerte y dé muchos frutos sea niño o niña.

–Además pasando una semana del parto, la madre amarra un hilo de algodón en uno de las muñecas del bebé y otro alrededor del tobillo opuesto, o sea hay hacer cruzado el amarre para evitar que el *ch'ulel* de la niña o niño se escape, ya que es más agradable el sitio de donde vino –agrega la abuela.

–¿Ahora me dejas hablar mujer? –preguntó el abuelo de Antonio–, porque creo que los dos tenemos experiencia de estas cosas. Hasta donde me acuerdo, también se guardan las uñas y cabello de los niños y niñas cuando se los cortan o se desprenden y se colocan en una bolsita de manta y se quedan ahí por mucho tiempo, para que cuando muera la persona, su alma no ande buscando esas partes del cuerpo y las encuentre.

Antonio, muy emocionado de los consejos que le daban sus abuelos, también agrega:

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Ritos y crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas



–Sólo que van cambiando las cosas, porque me acuerdo que, desde muy chicos las niñas y niños, se les enseña a mostrar respeto a los viejitos, respeto no sólo a los padres sino a toda la gente. Cuando los niños o niñas o los jóvenes van caminando deben de hacerse siempre a un lado y dejar que la persona mayor les pase en el camino, o al entrar en una casa se le abre el paso a la persona mayor; además, cuando se saluda a las personas mayores se inclina la cabeza en señal de respeto, pero ahora ya no se ve –decía Antonio con un poco de preocupación.

–¡Qué bueno que sabes todavía de eso! –agrega su abuelita–, porque a las niñas y niños se les acompaña siempre en la vida y se les da muchos consejos y enseñanzas como el respeto y la solidaridad.

–Sí, abuela –contesta con mucha alegría Antonio.

Después de la plática y antes de despedirse el joven Antonio, los abuelos lo invitaron a cenar. Al término de una rica cena, Antonio se fue a su casa sin más preocupación por el embarazo de su mujer, gracias a los consejos que le dieron sus abuelos.

Historia creada a partir de relatos sobre una de tantas prácticas sobre ritos y formas de crianza de niñas y niños indígenas en Los Altos de Chiapas. Éstas tienen su origen en el pensamiento y cosmovisión de los pueblos indígenas de habla tsotsil y tseltal de origen maya.



Notas:

1. Bebida tradicional de los pueblos indígenas mayas elaborada a base de maíz blanco cocido y molido, batido en agua con la mano.
2. Para los pueblos indígenas se puede entender de muchas maneras el *ch'ulel* y en este texto se refiere a que la parte espiritual de la persona es parte de su ser; nahual –“animal compañero”– que nace y se muere con él.

— **BENITO HERNÁNDEZ GONZÁLEZ**
Educador de calle de Melel Xojobal A.C.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Corresponsabilidad



■ La educación infantil requiere la construcción de un proyecto común, con la participación de niños y niñas, maestras, familias, comunidades e instituciones, como expresión democrática de una responsabilidad colectiva y de interés público. Por ello es importante reflexionar, en diálogo permanente con todas las personas implicadas, sobre su significado, su valor y su práctica, y compartir momentos de formación y de vida cotidiana.

■ Verónica Lamas

Una tarea más en el día a día



■ Mariela Roberto y Equipo de Jardín de Infantes n° 244

Habitando el entorno inmediato



■ Lala Mangado

“Nuestros Niños” La participación de las familias



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Una tarea más en el día a día

■ VERÓNICA LAMAS

Desde la perspectiva de la Atención Educativa No Convencional para niños y niñas de 0 a 3 años, el personal voluntario se constituye en adultos significativos por la invaluable labor que desempeñan en estas instituciones que, aunque de rango educativo, comúnmente carecen de la infraestructura adecuada y no disponen de personal administrativo y de servicio necesario para la atención, cuidado y educación a los infantes, de lunes a viernes en un lapso de 8 horas diarias. Ante estas carencias, las madres voluntarias asumen tareas de atención a necesidades básicas de los niños y niñas, y de apoyo a la maestra en las labores pedagógicas y administrativas, dependiendo de su nivel de compromiso y vocación de servicio, estas madres pasan a ser líderes dentro de sus comunidades o promotoras sociales de los beneficios que la educación ofrece a la infancia.

Semejante tarea requiere, como señala Fujimoto (2002), formación o capacitación pertinente de estos voluntarios, a fin de lograr un desenvolvimiento acorde con las exigencias de cada comunidad y grupo social al que les corresponde atender.



En los Centros Comunitarios de atención no formal como los del Servicio Nacional Autónomo de Atención Integral a la Infancia y a la Familia SENIFA de Venezuela, el personal voluntario es denominado “madres integrales” o “madres cuidadoras”. Para asumir este rol se exige una edad comprendida entre 18 y 55 años, experiencia en el cuidado de niños y niñas, aprobar evaluación psicológica y estar dispuestas



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



a recibir un plan de formación para apoyar el trabajo de los programas pedagógicos, de atención y cuidado de los infantes durante todo el día. En estas instituciones, las maestras (una por cada 30 niños) tiene un horario de mediodía y el directivo es itinerante, por lo que tener este voluntariado y darle capacitación es una labor imprescindible. La capacitación o formación de las madres integrales es responsabilidad del órgano rector, sin embargo ante la demanda de atención a la población infantil y la adscripción de voluntarias, sin capacitación básica, a los Centros, las maestras asumen la tarea de formación sin descuidar su labor con los niños.

Las madres integrales participan en todos los periodos o momentos de la rutina diaria, se distribuyen las tareas de atención a necesidades básicas (cambio, aseo personal, consumo de alimentos y descanso de los niños), limpieza de la institución, preparación de los alimentos (desayuno, almuerzo y meriendas), además de llevar el control de la asistencia diaria en paralelo con la docente. En lo pedagógico las madres integrales "(...) deben preparar y estructurar las actividades de aprendizaje de modo que sean accesibles al niño(a), así como también propiciar la participación activa de éstos en situaciones de aprendizaje y de resolución conjunta de problemas." (Ministerio de Educación, 1998, pág.10)

Consciente de la necesidad de formar a las madres integrales de un centro comunitario se desarrolló un Programa de Formación que partió de un diagnóstico del desempeño de cada una de las cinco madres adscritas a este Centro; se realizó a partir de observaciones y entrevistas no formales o conversaciones entre la maestra y las madres, en diferentes momentos de la jornada diaria.

En lo asistencial, relativo a cuidados en salud y atención a necesidades básicas, se encontró que las madres integrales repetían los estilos de crianzas que les eran propios, desempeñándose de acuerdo a la experiencia acumulada en la atención a sus hijos y otros niños y niñas de su entorno familiar y comunitario; pero no siempre esta experiencia es suficiente y adecuada a las características y necesidades de cada infante.

En lo pedagógico carecían de información sobre aspectos relacionados con el desarrollo integral de los niños y niñas, especialmente abordaje del lenguaje y relaciones socioafectivas en los primeros años de vida, expresándose algunas veces de manera inadecuada, no sólo en el uso de vocablos sino también al dar instrucciones o establecer normas. Situación ésta delicada, pues se van internalizando patrones de conducta que no promueven el respeto, la confianza, la

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



solidaridad y la comunicación fluida entre niños, niñas y adultos, sino los fundamentados en el miedo, la inseguridad, la dependencia afectiva y la timidez.

Lo más relevante de esta fase de diagnóstico fue el constatar que las madres integrales realizan su trabajo con afecto y dedicación que cumplen funciones que en teoría no les corresponde, como asumir el rol de maestras en el lapso en el que ella no está, así como labores administrativas, como continuar el proceso de inscripción, llevar el inventario de suministro para la alimentación de los infantes y los materiales necesarios para el cuidado diario. De la información obtenida se diseñó un plan de acción estructurado en cinco cursos teórico prácticos o talleres que en relación a sus contenidos se denominaron:

1. Las Madres Integrales y su Importancia en el Desarrollo Infantil
2. Desarrollo Integral Infantil
3. Ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial
4. Planificación en la Educación Inicial
5. Evaluación en la Educación Inicial

Se procuró compartir la información con palabras sencillas acordes al nivel académico de las participantes, pero que no careciera de los aspectos más relevantes y conceptos específicos concernientes a la educación infantil.



Los encuentros comenzaron con la presentación del plan de trabajo para desarrollar, sus objetivos y el porqué de su realización, seguido de las actividades propuestas en cada taller. Se les entregó, a cada una de ellas, material bibliográfico seleccionado para cada momento del plan de acción, una compilación de información que pudieran revisar o consultar de acuerdo a sus necesidades.

La experiencia se desarrolló en un clima de confianza, respeto y libertad en el que cada una pudo expresar

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



ideas, plantear interrogantes que generaron discusiones y revisión del material bibliográfico para llegar a respuestas satisfactorias. Por iniciativa de las madres integrales, otras de Centros de Atención No Formal cercanos, se incorporaron activamente a los talleres.

Los aspectos trabajados en los cursos o talleres fueron:

Taller 1: Educación Inicial, definición, objetivos, propósitos, tipos de atención y variedad de programas contemplados en el sistema educativo venezolano. Todo esto, con el objetivo de proporcionarles información acerca de cuán importante es conocer todo lo anteriormente expuesto y lo que significa proporcionar una adecuada atención integral a los niños y niñas en su primera y segunda infancia.

Taller 2: Desarrollo Integral Infantil: Definición, factores que acompañan al desarrollo integral, algunos de sus principios, etapas, áreas de desarrollo (físico, motor, cognitivo, socioemocional, lenguaje, moral y sexual) con ejemplos concretos. Asimismo, se resaltó la importancia de la comunicación y la interacción que debe existir entre la escuela y el hogar.

Taller 3: Ambiente de aprendizaje en la Educación Inicial: Escuela, comunidad y el hogar como ambientes de aprendizaje donde además de la adquisición de conocimientos se favorecen y propician la interacción social entre niños, niñas y otros presentes en el proceso educativo. Distribución no sólo del espacio físico, sino también del tiempo.

Taller 4: Planificación en Educación inicial: Destacando que, al igual que los ambientes de aprendizaje, la

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Una tarea más en el día a día



planificación es una forma de organización utilizada por el maestro, docente o adulto significativo como una guía de posibles acciones para realizar en el aula. Tipos de planificación y la realización de ejercicios prácticos, de acuerdo a los diferentes momentos de la jornada diaria y a las necesidades e intereses de los niños que ellas habían observado.

Taller 5: Evaluación, conceptualización, tipos, técnicas e instrumentos de evaluación. Ejercicios prácticos.

Las madres integrales participaron con mucho interés en esta fase de talleres que constituyó un intercambio permanente de conocimientos y experiencias, pues la información oral y escrita se fue discutiendo siempre en relación con sus experiencias de trabajo con los niños, lo que les permitió reflexionar sobre cómo estaban realizando estas actividades y cuáles podían ser los cambios o modificaciones que podían realizar.

Se apreciaba un cambio de actitud hacia la labor de las madres integrales y en consecuencia motivación y valoración personal. Al reflexionar acerca de la importancia de estas jornadas de capacitación se oyeron expresiones como: "(...) nos da a entender la importancia de nuestro papel como Madres Integrales", "(...) ya que nos permite ampliar nuestros conocimientos." "Muy bueno, he aprendido muchas cosas que me van a servir en el futuro." "(...)

agradecerle por transmitirnos sus conocimientos y valorar nuestro trabajo." Al cierre de esta experiencia, las madres integrales coincidieron en la necesidad de incorporar a los padres y representantes a estas experiencias de capacitación, para que:

- **Conozcan y valoren la labor que a favor de los niños se desarrolla en los Centros de Atención y la posibilidad que tienen de incorporarse a este trabajo.**
- **Comprendan la importancia de ellos como padres, de cómo con sus actitudes pueden o no hacer de sus hijos "un ciudadano productivo, un ser humano útil a su sociedad."**

■ VERÓNICA LAMAS

Maestra Comunitaria.

Programas de Atención Educativa No Convencional

Referencias

Fujimoto, G. (2002): *La Educación No Formal*. Candidus Infantil (3-4). 4-18.

Documento en Línea. Disponible: http://www.oei.es/inicial/articulos/educación_noformal_alternativa.pdf.

Ministerio de Educación (1998) Dirección de Educación Preescolar. Colección El

Maestro en Casa. *Manual del Docente*. Caracas: Autor.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato



■ MARIELA ROBERTO
■ EQUIPO DE JARDÍN DE INFANTES N° 244

“Llamadas otoñales” en Malvín

En nuestro país, Uruguay, el Carnaval es una de las fiestas populares más emblemáticas y que nuclea la mayor cantidad de seguidores. Dentro de esta fiesta, uno de los ritmos que más se escuchan y del cual disfrutan todos los uruguayos, es el Candombe de raíces africanas y traído por los esclavos a estas tierras. La “Comparsa” es la agrupación que congrega los personajes típicos del candombe así como a bailarines y bailarinas que vibran y danzan al ritmo del tambor.

El “Desfile de Llamadas” es el evento más importante de este ritmo musical, y en el mes de febrero las “comparsas”, tocando y bailando al son del tambor, desfilan por las calles del tradicional barrio Sur.

Y así comenzó...

Durante la primera semana de clases en el mes de marzo, cuando estamos transitando el período de iniciación, entre risas y llantos por parte de los más pequeños y las más pequeñas, reencontrándonos con viejos amigos algunos y descubriendo caritas nuevas otros, el Jardín N°244, ubicado en un barrio de Montevideo denominado Malvín, recibe una invitación muy especial de la mano de una de las comparsas

barriales llamada “La Figari”, para participar en las “Llamadas Otoñales”, desfile que desde hace siete años, se realiza por el barrio de nuestro Jardín de Infantes congregando un número importante de comparsas y público en general.

Esta invitación nos parece al equipo docente lo suficientemente interesante como para generar acciones significativas desde el comienzo, que favorezcan el sentido de pertenencia a un colectivo, el reconocimiento de las manifestaciones de la cultura a través del intercambio y la comunicación de las personas entre sí, reconociendo sus individualidades. Pero, sobre todo, incidir en los vínculos positivos que los educandos crean con la institución escolar relacionada con una experiencia placentera, que deja huellas.

Poco a poco vamos descubriendo muchas cosas sobre el carnaval, el candombe y sus personajes, a través de material bibliográfico, revistas, fotografías, música, videos, y testimonios de niños, niñas y sus familias. El color, la música, la imaginación, las risas, los proyectos de trabajo compartido comienzan a invadir nuestra institución apoderándose de nosotros la pasión por el carnaval, al igual que sucede con artistas plásticos nacionales como Carlos Páez Vilaró o Pedro Figari.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Sin darnos cuenta comenzamos a abordar todas las áreas del conocimiento que conforman el Programa Oficial, pero puntualmente el Área del conocimiento de Lengua, el Área del Conocimiento Artístico y el Área del Conocimiento Social.

A medida que nos introducimos en el tema, vamos creando un espacio para ser, sentir, hacer dialogando, interpretando y transformando el mundo que nos rodea “habitando el entorno inmediato”.

Se realizan talleres de percusión con un papá del Jardín, quien nos hace escuchar el sonido de los tres tambores y cuenta que para formar una comparsa se necesita un toque y unos colores que la identifiquen.



Visitamos el Teatro “Alfredo Moreno”, cercano a nuestra institución, donde aprendemos muchos detalles sobre la historia del candombe en nuestro país, conocemos algunos de sus personajes, como el “Gramillero” y la “Mama vieja” que nos reciben y nos invitan a realizar un viaje en el tiempo.

Podemos disfrazarnos y bailar al son de la música.



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Entre todos, como en un juego, elegimos los colores que representarán a nuestra comparsa, a través de una votación, haciendo uso de un verdadero ejercicio democrático. Formamos las papeletas con tres tiritas de papel de diferentes colores, donde los pequeños de los niveles 4 y 5 años dejan su marca sobre la combinación preferida.



Los colores más votados son el anaranjado, amarillo y rojo, en el turno de la mañana, y el verde manzana, turquesa y amarillo, en el turno de la tarde, pero decidimos que utilizaríamos ambas papeletas.

Así comenzamos a trabajar en Talleres con las familias para armar los estandartes, las medias lunas, las estrellas, las banderas y los sombreros de nuestra comparsa.

La mamá y el papá de un niño del grupo de 4 años que son maquilladores y salen en una murga en carnaval, maquillan a todos, pequeños y adultos el día de las "Llamadas".

Otro papá del Jardín consigue una cuerda de tambores de otro barrio para que nos acompañe ese día.

Para poder participar de esa fiesta, se nos solicita colaborar con alimentos no perecederos para ser entregados el día del desfile a los abuelos y las abuelas del Piñeyro del Campo (asilo de ancianos y ancianas), y así con orgullo entregamos una bolsa llena de alimentos, haciendo referencia a nuestro Jardín solidario.

Reflexiones finales

Muchas fueron las estrategias que pusimos en funcionamiento para poder alcanzar nuestra meta:

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato



“(…) la investigación del medio, los talleres, el juego, la libertad expresiva, la comunicación, el diálogo, el fomento de la participación de los niños y las niñas, de sus familias y la comunidad, el desarrollo armónico de los diferentes lenguajes, el registro de las narrativas en papelógrafos, portafolios y/o bitácoras, la concepción del ambiente como educador, elaboración de proyectos”. (E. Ivaldi: “Diálogos con el entorno” OEI, 2011)

Pero, por encima de todas las cosas, revalorizamos el valor esencial que tienen la música y el juego. “La música es un lenguaje universal, ya que conecta directamente con nuestro mundo emocional e interior y le ayuda a abrirse al exterior. La relación entre cuerpo y mente a través del ritmo y el movimiento ayuda a eliminar y expresar físicamente emociones e ideas...” (Sílvia Palou Vicens: “Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia”)

El juego, como dice Javier Abad Molina, posee una resonancia simbólica en la relación con los otros y con una realidad compartida y es jugando cuando pequeños y adultos son creadores y descubren su “yo” en relación con el “nosotros” como un eco interior. Jugar es existir y ser conscientes de la existencia.

Si entendemos la escuela como un espacio público que se define en un contexto y en una cultura, hay que reconocer que en ese contexto y en esa cultura

existe una realidad que es múltiple, con contrastes y contradicciones.

Esa realidad está estrechamente relacionada con el valor de la diferencia, de la diversidad. Y es allí donde adquiere riqueza y potencia la participación, y el hecho de sentirse parte y partícipe abre un espacio a las posibilidades entre los niños y niñas, entre el personal del jardín, entre las familias, entre los vecinos del barrio...

Por una tarde el barrio se vistió de fiesta, y todos, pequeños y adultos, participamos de la misma con alegría, entusiasmo, emoción, desfilamos, bailamos, nos sacamos fotos con las reinas de las llamadas, nos reímos y disfrutamos del estar juntos. Vivimos momentos felices, que nos dejaron dulces cicatrices. Son mariposas de la vida, que no se borran ni se olvidan.

■ MARIELA ROBERTO

Maestra especializada en Educación Inicial
Directora de Jardín de Infantes N° 244
Montevideo

■ EQUIPO DE JARDÍN DE INFANTES N° 244:

Gabriela Badaraco, Susana Rey, Mónica Falero, Elsa Mancebo, Magalí Lassarte, Virginia Aniano, Sandra Russo, Alicia López, Claudia Malácria, Marina Nalbarte, Zully Pereira, Cristina Rodríguez

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Habitando el entorno inmediato

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

Bibliografía consultada:

Sílvia Palou Vicens (2004): *“Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas”*, Barcelona: Graó.

ANEP – CEIP (2008): Programa de Educación Inicial y Primaria.

Javier Abad (2007): *“Experiencia estética y arte de participación: juego, símbolo y celebración”*, www.oei.es



in-fan-cia latinoamericana experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias

■ LALA MANGADO

Por qué, para qué, cómo. Desde donde partimos...

Concebimos la participación centrada en la idea fundamental del reparto del poder, del esfuerzo intencionado de transferir poder a la sociedad civil para la formulación y decisión sobre las políticas públicas. La intencionalidad explícita, la voluntad política y la generación de canales que aseguren que las opiniones no sólo sean escuchadas, sino tenidas en cuenta, son imprescindibles. Implica sentirse y ser protagonista, responsable de los acontecimientos presentes y futuros. Tiene que ver, entonces, con la concepción de democracia y ciudadanía entendidas como procesos de construcción permanente, creativos y recreativos de nuevos derechos.



La participación refiere a una escala de valores, es un concepto complejo, integral y multidimensional y se vincula a un posicionamiento ético político, por lo tanto es de difícil consenso. La exigencia, el compromiso, la disposición al cambio como garantía de transformación y evolución, como dinámica viva que no deja caer en la rutina y en la repetición son pilares fundamentales. Implica una manera de entender la educación, desde la ética, como una acción compartida donde el centro y la sociedad se encuentran en permanente permeabilidad y co-construcción, se dejan impregnar por la incertidumbre, la duda y la reflexión de lo que viene de adentro y lo que viene de fuera y se deja sorprender y cuestionar por el protagonista del proyecto en común: el niño y la niña.

Sólo es posible socializarse dentro de la sociedad y para esto es vital reconstruir la trama social, al menos a pequeña escala en el centro. Optar por la convivencia es elegir un modelo de vida en el que las relaciones horizontales predominen sobre las jerarquías y se construya un ideal de humanidad basado en la libertad del individuo y una escuela fuerte para enfrentar la presión de las ideas dominantes que presentan la hostilidad de todos contra todos como la única naturaleza humana, el egoísmo y el interés personal.

Para que las instituciones educativas sean contextos reales de educación no se puede eludir una estrecha



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



relación con las problemáticas sociales, culturales, con las ideas y los estilos de vida en continua transformación. Deben ser concebidos como instrumentos profundamente integrados al territorio de referencia, al tejido social, a las condiciones urbanas, ambientales y culturales. Es en la fuerza de la comunidad donde se encuentra el destino incierto y venidero del ser humano y esto no es algo natural ni intrínseco a las instituciones, por el contrario implica trabajo, construcción y convicción. Los centros se deberían constituir en espacios modélicos para la efectivización de los valores democráticos donde todos los podamos vivir: equipos, niños, familias, comunidad. Este es el principal desafío teniendo presente que trabajar en educación infantil desde esta perspectiva no es fácil ni sencillo.

Ahora, en un escenario de múltiples actores, ¿cómo pensar la participación? ¿Qué concepción de infancia y de familias portamos? ¿Qué lugar ocupan y se deja ocupar? ¿Cómo trabajar para que las familias y la comunidad se impliquen? ¿Cómo conseguir alianzas y “complicidades”? ¿Qué repercusión tiene esto en los niños, las familias y las comunidades? Y estas cuestiones, ¿cómo toman cuerpo en la cotidianidad de un centro educativo de primera infancia?

¿Se sienten padres y madres invitados y bienvenidos? ¿Hay intercambio de información y de opiniones? ¿Se

les informa de las actividades de sus hijos y de sus objetivos? ¿Pueden participar y/o permanecer en el centro? ¿Cómo se convoca? ¿Para qué? ¿Se toman decisiones conjuntamente? ¿Se propicia el trabajo de comisiones o grupos autónomos de familias que desarrollen iniciativas? ¿Cómo?

Al igual que con los niños, muchas veces dudamos de las “competencias” de padres y madres y en este plano nuestras creencias, valores e historias de vida nos atraviesan. ¿Reconocemos a madres y padres como sujetos de derechos? ¿Generamos alianza y cooperación o competimos con las familias? ¿Los reconocemos como ciudadanos con derecho a intervenir en los hechos que les conciernen, o reconocemos solamente las competencias especializadas que las familias no tienen?

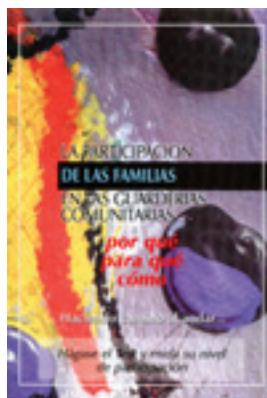
Haciendo camino al andar...

En el marco de un acuerdo entre la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y el Programa Nuestros Niños de la Intendencia de Montevideo nos juntamos los distintos actores: maestras, educadoras, familias, integrantes de Asociaciones Civiles, equipos profesionales y docentes de Facultad para pensar e intercambiar acerca de la participación en el Programa, buscar acuerdos y nuevas ideas. De estos encuentros surgió el consenso

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



acerca de la importancia de la participación de las familias en los Centros de Educación Infantil y un folleto que recoge en forma lúdica y con humor lo trabajado mediante un “Test para medir el nivel y grado de apertura a la participación”, así como un “participógeno de última generación”, el Participol. Este material se distribuyó a todos los actores como un aporte y una invitación a continuar trabajando en los centros y en los barrios esta temática.

“Nuestros Niños” es una propuesta de intervención socio-comunitaria cogestionada entre el Estado y la Sociedad Civil que pone énfasis en la participación democrática. Se implementa mediante convenios con organizaciones de la sociedad civil que gestionan 18 Centros Comunitarios de Educación Infantil y 13

de Modalidad Becas ubicados en distintos puntos de nuestra capital. Requiere la presencia, coordinación e interrelación de por lo menos cinco actores fundamentales: el Estado; Intendencia, con su estructura central y municipal; las Asociaciones Civiles conformadas por vecinos y vecinas que trabajan de forma voluntaria y que en general cuentan con una trayectoria de militancia social, política, sindical o religiosa; las familias, y la comunidad que incluye también otros actores locales, los equipos docentes y los niños y niñas que asisten a los centros.

El escenario se caracteriza, entonces, por la complejidad que surge como resultado de la diversidad de los actores sociales en juego, con roles, lógicas de funcionamientos, códigos, modalidades organizativas, expectativas y necesidades diferentes. A esto hay que agregarle la complejidad inherente a cada actor en particular, su subjetividad, y los desafíos que plantea el contexto social en el que se encuentran: barrios y familias en situación de pobreza y vulnerabilidad.

Desde su formulación este Programa se propuso romper con un modelo paternalista y verticalista otorgando a la comunidad un lugar protagónico en la resolución de sus problemas, en vistas a promover su desarrollo integral y a fortalecer la participación y la construcción de ciudadanía.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



Ahora bien, pero ¿cómo estos planteos programáticos toman cuerpo en la realidad? En este plano las cosas son bastante más complejas, dinámicas y contradictorias y podemos identificar algunas debilidades. Los vecinos poseen un conocimiento del barrio, de sus necesidades y una experiencia de vida que los lleva a constituir una percepción propia de los problemas y de su abordaje que a veces entra en colisión con la mirada técnica proveniente del equipo profesional. Acerca de este punto nos interrogamos: ¿Son verdaderos agentes decisores o simples ejecutores? ¿Pueden constituirse como movimiento instituyente del programa? ¿Son representativos de la comunidad? ¿Ésta la concibe como su portavoz? ¿Qué legitimidad tienen? ¿Son expresión de una real transferencia de poder y de decisiones? ¿O se trata

del esfuerzo solidario y voluntario de algunas personas dispuestas a trabajar para otros?

También en estas instancias nos preguntamos: ¿Qué entendemos por participación? ¿Qué nivel de participación queremos? ¿Por qué es necesaria la participación de las familias? ¿Cuáles son y dónde están los obstáculos para participar?

Llegamos a algunas conclusiones:

- Es necesario seguir avanzando en la participación de las familias y cambiar algunas formas de participar
- Hay distintas formas de participar, no es lo mismo colaborar que decidir.
- Un tema clave es la comunicación: la voz de niños y niñas y familias, ¿siempre es escuchada?,

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

¿qué piensan?, ¿qué sienten?, ¿qué quieren?, ¿qué problemas tienen? ¿Quiénes la portan?

- Las dificultades en la participación es un problema de todos. Cada uno facilita o dificulta la participación aunque no se lo proponga.
- No se puede aislar el tema del momento social que estamos viviendo.

Surgieron algunas líneas para seguir pensando

Constatamos que el humor y el reírse de uno mismo puede ser una buena forma de reflexionar e intercambiar sobre un tema para el que no hay fórmulas ni recetas. No se nace buen o mal participador, se aprende a participar y a facilitar que otros participen.

El reconocimiento, la alegría y el esfuerzo de conseguir lo que se busca, así como el aprendizaje realizado, aumentan las ganas de seguir participando. Los conflictos, no lograr las metas a pesar de la cantidad de energía y tiempo volcado, producen frustración y desencanto. A veces trasladamos el descreimiento y el desgaste de un lugar a otro, otras veces trasladamos los modelos de participar aprendidos en otros ámbitos y/o tiempos como si fueran lo mismo. Poder compartir estas “matrices de aprendizaje” y reflexionar sobre ellas ayuda a ganar confianza en uno mismo y en los otros para poder así hacer cosas nuevas.

Es importante conocer e intercambiar las trayectorias de participación de todos los actores para entender mejor en qué piensa cada uno cuando dice “participación” y poder llegar a acuerdos. También preguntarnos si permitimos o no la participación, mediante la reflexión de lo que hacemos todos los días, ya que decir una cosa y hacer otra es algo que nos pasa a todos.

Frecuentemente nos quejamos de la falta de participación pero no siempre es fácil aceptar que otros se integren con nuevas ideas y nos cuestionen. Dejar que otros se



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“Nuestros Niños” La participación de las familias



metan con lo que hacemos es arriesgar a perder ciertas cuotas de poder que tenemos o creemos tener. A los que están más activos les cuesta o a veces no saben cómo construir “puentes” para motivar la participación.

Cuando decimos “las familias no participan”, ¿es que no participan en ningún lado o es que no participan en el centro porque lo hacen en otros lugares?

La participación varía con el tiempo y las circunstancias que se van presentando, nunca es permanente, y tenemos derecho a elegir dónde participar y dónde no. Entonces si compartimos la importancia de la participación en las instituciones educativas, ¿qué tienen que encontrar las familias en los centros para que la participación sea un beneficio y no una obligación? A algunos les gusta encontrarse, conversar con familias, vecinos, educadores, otros crecen como personas, descubren cosas nuevas, comparten preocupaciones, se sienten reconocidos. Hay quienes creen que la atención de sus hijos es un tema de maestras y educadoras, pero que haya alguien que comparta con ellos la atención y cuidado de sus niños es un alivio ante los problemas cotidianos que tienen.

En los centros del programa hay distintas formas de participar y distintos niveles de participación. Y nos

preguntamos: ¿Qué valor le damos a esas distintas formas? ¿Tiene más valor colaborar en mantenimiento que opinar sobre la educación de los niños? ¿O ir a los talleres para intercambiar con otras familias? ¿O concurrir cuando hay un festejo? ¿O no concurrir nunca pero aportar económicamente? ¿Es lo mismo participar colaborando en lo que otros deciden que participar tomando decisiones?

Quizás no haya que dejar afuera ninguna de las formas de participar pero sí unir las de una forma especial para lograr los objetivos buscados y poder responder de forma concertada qué entendemos por participación. Si bien las respuestas a estas preguntas son la base y el sustento de la propuesta, es importante que podamos ir contestando estas preguntas entre todos, democráticamente, ya que son definiciones profundas que nos ayudarán a sentirnos y desempeñar la tarea mejor.

■ LALA MANGADO

Psicóloga. Socioanalista.

Secretaría de Infancia. Intendencia de Montevideo

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación

— SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI

Un ejercicio interesante que hemos realizado durante muchos años en espacios de formación ha sido pedir a los participantes que definan qué entienden por “participación”.

El resultado siempre nos sorprendía por las múltiples definiciones que aparecían y no todas con las mismas connotaciones. Participar es colaborar, intervenir, aportar, ayudar, estar, acompañar, opinar...



A partir de esa realidad y apoyándonos en diferentes autores (M. A. Santos Guerra, C. Laval, L. Malaguzzi, intentábamos poner en marcha una definición común y acompañarla de ejemplos prácticos evidentemente referidos a los centros educativos infantiles (0-6 años) tanto en lo que hace referencia a la participación con las familias, en el equipo y con los propios niñas y niños.

Porque la pregunta siempre nos ronda: ¿por qué hablamos tanto de participación y encontramos pocos centros que realmente lleven adelante acciones participativas?

Pensamos que uno de los orígenes reside en la poca discusión ideológica que la acompaña.

Muchas veces hablar de la escuela de los pequeños parece que debe hacerse desde un discurso “pequeño”, práctico, simple.

Pero la discusión sobre participación nos obliga directamente a referirnos a un valor democrático y por lo tanto también nos obliga a repasar qué historia democrática tenemos, de dónde venimos, qué concepciones sobre el ejercicio de la democracia defendemos y cómo nuestro discurso se hace coherente en nuestras prácticas (¡o no!).

Creemos que es necesario levantar las cabezas de las prácticas cotidianas y encontrar un espacio para

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



la reflexión. Si la reflexión la podemos realizar con y desde los equipos, las aportaciones pueden ser muy interesantes, pero la reflexión también debe ser personal, íntima, profunda.

¿Cómo aprendí yo? ¿Qué relación se establecía con las maestras/educadoras? ¿Qué papel jugaban las familias? Y ya ampliando el universo ¿En qué sociedad he crecido y me he formado? ¿Vengo de una dictadura? ¿He heredado una democracia?

En colectivos mayoritariamente femeninos, la dificultad para encontrar espacios propios para la formación y la reflexión no son fáciles. Las mujeres siguen sosteniendo en todos los sentidos la responsabilidad

de las casas /hijos y a veces padres y madres. Trabajan, son proveedoras, pero mantienen su rol de cuidadoras fundamentales. La sociedad no ha resuelto aún la igualdad de oportunidades, la equidad, y continúa siendo una “batalla” el que las mujeres puedan encontrar un espacio para ellas, para lectura tranquila, para formación, para reflexión sobre su profesión.

La etiqueta de ciudadano/ciudadana nos pertenece a todos y todas y nos obliga éticamente a tener un papel reflexivo sobre el mundo en que vivimos. También nos tiene que posibilitar pensar cuál es nuestro rol vinculado a las nuevas generaciones y nuestro papel en los centros infantiles, muchas veces transformados en los primeros espacios de debate de las familias.

¿Sobre qué se informa en la escuela? Y ¿cómo se hace? Sabemos por diversos estudios que existe una sobre-información escrita sobre aspectos de la vida cotidiana de los pequeños. Se informa de qué comen, cómo duermen, las deposiciones, el juego, la ropa que falta, los pañales, alguna enfermedad, salidas, descanso, charlas... incluso existen muchas normativas explicitadas por la negativa: no se puede entrar después de..., no se puede salir antes de..., no se puede traer...

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



Revisemos.

¿Qué valores comparte el equipo sobre la esencia del centro y pone en común con las familias?

¿El valor del juego, de la experimentación, de la investigación, de la solidaridad, del respeto?

Según el centro tenga intencionadamente establecidos los espacios, los tiempos y los materiales, podremos “leer” lo que allí se “cocina”. Según las notas enviadas a las familias, sabremos cómo se cuenta con ellas o no.

Según los horarios de entrada y salida y cómo se realizan sabremos de la transparencia propia de los procesos democráticos y por lo tanto del sentido de la participación.

A veces resulta complejo salir del discurso práctico y reducido de la cotidianidad para recordar que los centros educativos tienen una responsabilidad ética en la formación democrática de los futuros ciudadanos. Eso nos obliga como equipo a elaborar, a construir, un discurso argumentativo que ayude a avanzar en la comprensión del micro cosmos que nos rodea sin olvidar el macro que a veces nos impone velocidades poco adecuadas.

Pensemos.

Y por último pero ligado profundamente a la posibilidad de acceder a la información veraz y a la posibilidad de compartir valores, ¿qué espacios o actividades se realizan en el equipo, con los pequeños y con las familias dónde se tomen decisiones conjuntamente?

Cuando se deciden los días y horas para la entrada progresiva a principio de curso, se informa profundamente sobre qué significa para los pequeños entrar en un nuevo contexto? ¿Es lo mismo con seis meses que con diez y nueve? ¿Quién puede antes y quien después? ¿Quién deberá tener la ayuda de una abuela o canguro o tío y quién lo podrá realizar personalmente? ¿Quién cuenta con pareja? ¿Lo anticipamos con el tiempo suficiente como para que al inicio del curso las familias se hayan podido organizar?

Eso es participar. Haber proporcionado la información necesaria, destacar el valor de la situación y pedir opiniones para tomar decisiones conjuntamente de la mejor manera posible.

Evidentemente estamos ante procesos más lentos y complejos que los que proporciona una postura no participativa. Evidentemente en posturas de ejercicio de poder, autoritarias, la orden se da y se obedece.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Es rápido y claro. La cadena de poder no se puede romper. La norma manda. La excepción no existe. La organización educativa se transforma en una empresa administrativa. Hasta se garantizan resultados. Hasta se ofrecen “tarifas planas” para pagar todo incluido. Ya no se dedican a la educación de los más pequeños. Ya son otra cosa.

Peligrosa para la democracia, para el ciudadano y para las futuras generaciones.

El centro se rodea –a veces– de unas “leyes” internas rígidas y homogeneizadoras. “Para todos iguales”. Eso no es democracia, eso no es participación. Eso no es transparencia.



Eso es un gran síntoma de temor, de ignorancia, de no dominio del saber propio de la profesión. Y evidentemente las formas no son democráticas.

En España no soplan buenos vientos para la educación. Menos para la educación infantil.

Los responsables políticos ya se han olvidado de todas las aportaciones de la ciencia del siglo XX, las personas ya no nos formamos desde el nacimiento. Las aportaciones de la Escuela Nueva ya no sirven, Agazzi, Montessori, Froebbel, Decroly, Dewey, pasando a Piaget, Vigoski, Bruner, que nos explican cómo aprendemos y cómo enseñamos, siguiendo por la Convención de los derechos de los niños y niñas, Freud, Bowlby, Goldschmied, Malaguzzi, Moss, Merieu... Todos equivocados...

Prima el modelo neoliberal, tecnocrático, de eliminación de servicios públicos para el ciudadano, “el que quiera que pague”... de defensa de privilegios vinculados a la especulación financiera y bancaria, de castigo para los ciudadanos de a pie.

¡Vaya democracia! ¡Caray con la participación!

Ese es el compromiso cuando se forma parte de la red pública de servicios. No sólo se espera que se

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Pensemos sobre la participación



domine el tema, el saber profesional, sino que también exista un compromiso solidario con la democracia, con la equidad, con las nuevas generaciones, con las dificultades para la crianza actuales, con la diferencia, con la madre soltera, con la pareja de adoptantes, con el inmigrante que desconoce la lengua y los códigos, con el pobre, con el “otro”.

Por eso el esfuerzo para construir conjuntamente una manera de abordar la participación en los centros es tan importante para poder en paralelo construir un modelo de democracia. Si no corremos el riesgo de transformarnos en transmisores pasivos, inconscientes y cómplices de nuevas formas de poder y dominio.

■ SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI

Profesora de la Universidad Ramon Llull, de Barcelona.
Asesora de Formación de la A. M. Rosa Sensat
y del ICE de la Universidad de Barcelona



Bibliografía

- BASSEDES, M.; BUSCART, T.; BENLLOCH, M.; MORÓN, S. (2005): *La educación de 0 a 6 años hoy*, Red territorial de educación infantil de Cataluña, Temas de infancia, 24, Barcelona: Octaedro y Rosa Sensat.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (1999): *Més enllà de la qualitat*, Temes d'in-fàn-ci-a, 34, Barcelona: Rosa Sensat.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela NO ES una empresa*, Barcelona: Paidós Controversias.
- MEIRIEU, P. (2004): *Referentes para un mundo sin referentes*. Referentes, 1, Barcelona: Rosa Sensat.
- SANTOS GUERRA, M. A (coord.) (2000): *El harén pedagógico*, Barcelona: Graó, 149.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

- VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ
- MARÍA TERESA ESTEFANÍA SÁNCHEZ

La influencia de su pensamiento

Paulo Freire (Brasil, 1921-1997) fue uno de los educadores latinoamericanos más influyentes del siglo XX. Fue un constructor de sueños, un artista del enseñar y del aprender, que buscó redibujar un mundo mejor desde la base del respeto y la confianza.

Leer a Paulo Freire es reencontrarnos con lo que nos motiva a quienes nos dedicamos a la educación. Más allá de nuestros diseños instruccionales, cuadernos pedagógicos o materiales didácticos, quienes trabajamos en educación creemos que a través de ésta el ser humano se *humaniza*, se fortalece, adquiere habilidades para construir su propia vida y el mundo en el que vive. Innegablemente, gracias a la educación el ser humano se hace libre.

Freire centró su trabajo en las poblaciones más olvidadas por la sociedad: los oprimidos. Educó para el cambio social, para que los más vulnerables lograsen desarrollar una mayor conciencia de sus problemas y movilizarse para enfrentarlos, es por ello por lo que buscó la integración del individuo en su realidad nacional. Un aspecto crucial y necesario de comprender



Foto de Slobodan Dimitrov, tomada de http://commons.wikimedia.org/wiki/File%3APaulo_Freire.jpg

e incorporar en la educación es el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, el cual suele estar mediado por los aspectos cultural, ideológico, político y social. Freire siempre decía que los docentes deben respetar los sueños y miedos de sus estudiantes, pero, principalmente, tienen que encontrar el camino para que se sientan valorados y aceptados, rompan el silencio, hablen, y así, a través de la educación, sean liberados.

El autor enfatizó en el diálogo y en la construcción de espacios educativos en donde la cooperación entre profesores y estudiantes involucrara necesariamente

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación

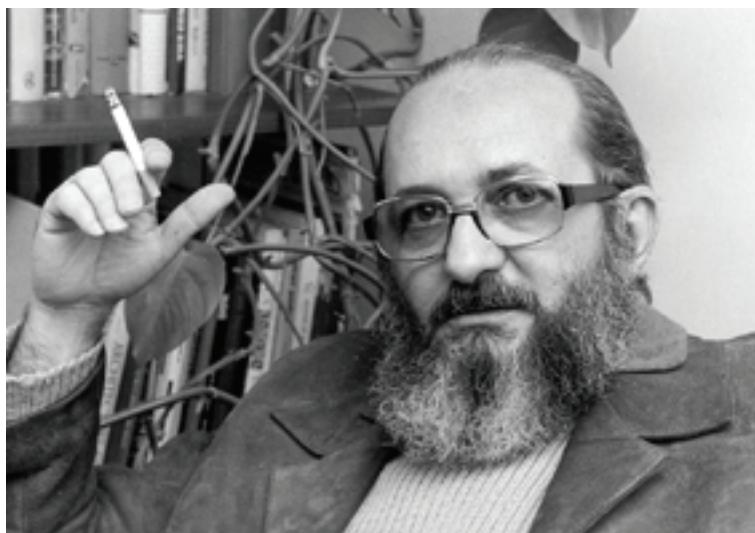


Foto tomada de <http://reporteciencia1.com/2011/03/un-pensamiento-critico-y-filosofico-en-la-educacion/>

que ambos enseñaran y aprendieran. Profesores y estudiantes se educan a pesar de que las tareas de ambos sean específicas. El maestro necesita del estudiante así como el estudiante necesita del maestro. Freire diría que concepciones en donde el docente “es quien sabe, habla, prescribe y disciplina”, mientras que el estudiante “es quien no sabe, escucha, sigue la prescripción y es disciplinado”, desfiguran la condición humana del estudiante. De esta manera, los vuelven personas pasivas, despojados de una actitud crítica.

Freire propuso una educación problematizadora, crítica y liberadora, que exigiera de maestros y estudiantes una postura reflexiva y transformadora centrada en la acción. Su indignación y constante denuncia por las injusticias sociales y abusos de poder cometidos contra los marginados, lo llevó a acercarse a las iglesias de la teología de la liberación y los movimientos sociales de base.

Su contexto histórico

La fructífera vida de Paulo Freire se vio influida por las nuevas ideas que surgieron en Latinoamérica en los años 60. Estas tendencias le ayudaron a cultivar una visión cristiana y humanista orientada a la educación de los más oprimidos.

El autor fue inspirado por la formación católica que recibió en su hogar, la cual le confirió una mejor comprensión y motivación para insertarse en el lenguaje de liberación de la época, que representaba los inicios del movimiento de la teología de la liberación. La influencia de la Iglesia, y a su vez sobre ella, tiene una especial significación dada la enorme transformación sufrida por esta, principalmente a partir del Concilio Vaticano II que marcó el siglo XX.

Freire conoció desde muy niño la realidad de vivir en las zonas rurales de Brasil, que en aquella época aun

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



mantenía relaciones de opresión hacia los campesinos, quienes eran tratados como si fueran esclavos. La situación de explotación de la población campesina promovía una sociedad en la que ni el diálogo ni la capacidad crítica existía, salvo para las élites de poder. La participación de la población campesina era nula en la esfera política, social y económica. Esta dominación imposibilitaba el desarrollo de la nación, como en muchos pueblos latinoamericanos donde la marginación fue y, efectivamente, es una realidad.

La crisis económica a nivel mundial de 1929 y los grandes cambios en el mercado internacional, condujeron al país hacia la industrialización y a la inmigración masiva del campo hacia las zonas urbanas. Sin embargo, gran parte de la población rural del país aún se mantenía marginada.

A finales de los años 40, Freire había iniciado su exitosa labor alfabetizadora, la alfabetización de adultos, la cual se expandiría a nivel nacional. Esta sin embargo, quedó truncada por el golpe militar de 1964. Los grupos de poder lo acusaron de provocador y agitador de las masas, por lo cual fue encarcelado por un corto tiempo. Vivió durante muchos años en diferentes países de América latina, América del Norte y Europa. En 1968 escribió su célebre libro *La*

pedagogía del oprimido publicado en 1970. A inicios de los años 80 regresó a su país y se desempeñó en diferentes cargos públicos.

Sus principales aportes

A continuación presentamos una breve síntesis de sus principales ideas.

Educación liberadora: concientización y liberación.

Si pudiéramos preguntarle a Freire qué es la educación, indiscutiblemente respondería que es la *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo* (Freire, 1969). La educación es el actuar del pueblo liberado, por medio de la educación, de construir una sociedad más auténtica, lo que implica reestructurar el orden actual.

Es bajo este marco que concibe la educación popular, la educación problematizadora y la alfabetización.

En la educación popular parte vinculando al estudiante con su medio social, a fin de que este problematice su realidad, pueda mirarla críticamente, se cuestione y busque causas y consecuencias. Así, maestros y estudiantes en diálogo usan distintas estrategias para construir un conocimiento colectivo, articulando el sentido común de la vivencia diaria con el conocimiento científico. Por medio de la educación

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación. Diseño de David Crispín Cuadros, cedido por el autor.

problematizadora y la alfabetización, las personas no solo aprenden a leer y escribir, sino que enfrentan su realidad de una manera más creativa, crítica y libre.

Pedagogía del oprimido: la práctica política de la educación. Freire plantea la educación-política desde la práctica, no en el sentido partidario, sino como una orientación racional de los procesos sociales hacia su transformación. La educación se inscribe dentro de

un proyecto político por lo que es co-responsable del cambio social. Para Freire *la pedagogía del oprimido (una pedagogía para los marginados por la sociedad)* debe ser elaborada con él y no para él, ya que es un descubrimiento crítico y constante de su humanidad, de romper con su “círculo de comodidad” y con su miedo a la libertad. Por ello, es vital que los oprimidos reconozcan los límites que la realidad opresora les impone y por medio de la acción y reflexión en común se descubran como creadores y se comprometan por la transformación de sus vidas.

Para Freire la educación tradicional mantiene a las personas oprimidas y en silencio, ya que no les permite reflexionar sobre su actuar, sino que las “domestica”, las vuelve pasivas, controlando sus vidas e inhibiendo su capacidad creativa. La llama “*bancaria*”, aludiendo a que el maestro deposita los conocimientos en el estudiante como si fuese una cuenta de banco. Ante este panorama, Freire propone la dialogicidad y el diálogo, como el encuentro de las personas, mediatizadas por el mundo. Para Freire el diálogo es un acto creador, por lo tanto es fundamental ya que solidariza la reflexión y la acción de las personas hacia su transformación del mundo. Dialogar no es depositar ideas de una persona a otra, ni el simple hecho de discutir las. Para que un diálogo sea posible, se debe

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



tener un profundo amor hacia el mundo y las personas, es un acto de valentía y de libertad que debe generar otros actos de libertad.

La vigencia de su pensamiento

Desde hace más de 20 años, a Paulo Freire se le asocia con el movimiento de educación popular latinoamericana y la alfabetización de adultos, pero más desde una perspectiva ideológica que desde la educación formal. No obstante, al igual que Arroyo (2004), consideramos que, hasta el día de hoy, su pensamiento se nutre de los problemas de las sociedades latinoamericanas, presentes en mayor o menor medida en cada país. Uno de los núcleos de su pensamiento es comprender la realidad con sensibilidad pedagógica y entender cómo desde el proceso educativo, se puede transformar la realidad. Problemas como las grandes brechas en los logros de aprendizaje, la pobreza que impide que los niños asistan a la escuela o la desnutrición infantil, evidencian que los oprimidos y marginados aún no son escuchados y que Freire nunca ha sido tan actual como ahora.

Los aportes de Paulo Freire son fundamentales para comprender mejor la relación entre el educador y el educando. En el siglo XXI los temas que postula

Freire son aún vigentes para la pedagogía en todos los niveles educativos, principalmente en inicial, primaria y secundaria. Freire nos invita a tener una postura clara y vívida dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, sin perder de vista el cariz del proceso pedagógico.

Nos convoca a ser seres reflexivos, pero sobre todo humanos, a forjar una educación democrática que valore al ser humano, su contexto –en contacto



El estudio no se mide por el número de páginas leídas en una noche, ni por la cantidad de libros leídos en un semestre. Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas.

Diseño de David Crispín Cuadros, cedido por el autor.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



con su vivencia diaria y con los demás— y que permita su desarrollo y libertad. Especialmente, las educadoras de inicial, tienen la oportunidad de desarrollar una pedagogía fundada en la libertad que permita que los niños aprendan y se desarrollen sin imposiciones y sin restricciones. Basándose más bien en la apertura al diálogo con pares y adultos, en las características propias de su edad y respetando sus tiempos y patrones culturales. Bajo esta reflexión, Freire nos invita a preguntarnos: ¿cómo podemos establecer un diálogo permanente con nuestros niños en el aula?, ¿cómo podemos enseñarles a ser críticos y a comprender mejor la realidad en la que viven?, ¿de qué manera podemos incorporar una educación problematizadora dentro de una metodología activa?, ¿qué elementos debemos tomar en cuenta si trabajamos en lugares donde la sociedad vulnera sus derechos?, etc. Las respuestas a estas preguntas pueden promover muchas más preguntas, cuestionamientos e ideas, probablemente ese sea uno de los objetivos de la educación como liberación, buscar respuestas, construir caminos.

Sin duda, la libertad, escucha y valor que se dé a cada niña y niño en el aula, desde su propia individualidad, pero bajo la construcción de un saber colectivo mediado por el diálogo, permitirá desarrollar personas

creativas y libres, que participen, desde ahora, como ciudadanos que transformen el mundo.

■ VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Psicóloga. Especialista del equipo de Análisis - Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación - Perú

■ MARÍA TERESA ESTEFANÍA SÁNCHEZ

Picóloga. Especialista en Ciudadanía - Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación - Perú

Citas escogidas:

1. *Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho.*
2. *Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu. Porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.*
3. *Enseñar exige respeto a los saberes de los educandos.*
4. *Enseñar exige saber escuchar.*
5. *Decir la palabra verdadera es transformar al mundo.*
6. *Decir que los hombres son personas y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa.*
7. *Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.*
8. *La ciencia y la tecnología, en la sociedad revolucionaria, deben estar al servicio de la liberación permanente de la HUMANIZACIÓN del hombre.*

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Paulo Freire: La educación como liberación



Bibliografía

- ARROYO, M. (2004): "Paulo Freire en tiempos de exclusión", en: *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*, Ana María Araújo Freire (Coord), Barcelona: GRAÓ.
- FREIRE, P. (2001): *Pedagogía de la Indignación. Cartas pedagógicas y otros escritos*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (1969): *La educación como práctica de la libertad*, Madrid: Morata.
- FREIRE, P. (2005 2da. Ed.): *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Editores Argentina.
- MARISA, D. (2009): *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*, Córdoba: Eduvim.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

— SIMONNE AZAR

Transformar el espacio...entrar en su historia

Cada espacio posee su historia, y su transformación es posible como evolución del presente, de lo vivido, y para que tenga sentido para quienes los habitan. La vida cotidiana es el escenario del hacer, de innumerables y heterogéneas prácticas a través de las que transcurre la vida de los sujetos, a la vez que es el escenario y el tiempo en el que ellos se originan, donde se producen modos de hacer, pensar, sentir, contruidos en un determinado tiempo histórico.

“Resignificar los espacios urbanos a través del juego, es inducir una percepción de la ciudad asociada a la experiencia humana que genera también representaciones de identidad social y cultural (...)”
(Javier Abad: “La ciudad lúdica. Interpretación Creativa de los espacios urbanos a través del juego”, Revista Creatividad y Sociedad, n.º XVII)

Un Jardín cruza a la Plaza

El Jardín de Infantes n° 305 “María Montessori” se encuentra ubicado sobre una de las principales avenidas de la ciudad de Montevideo, con gran flujo vehicular, en una zona comercial, con abundantes edificaciones y pocos espacios abiertos verdes.

Los niños que asisten son de un contexto socio-económico medio. Realizado el diagnóstico inicial institucional se observa que los niños no concurren a plazas o lugares de esparcimiento abiertos. Sus juegos están asociados a los que realizan en las computadoras o video juegos. Los paseos en familia se restringen a la visita de dichos centros o a comercios de ventas de hamburguesas (Mc Donald).

La plaza en la que se realizaron las actividades de este proyecto se encuentra enfrente de la institución. Ella cuenta con algunos juegos deteriorados, espacios verdes reducidos. Actualmente y a pesar de la cercanía, ese espacio urbano no es utilizado como lugar de ocio y divertimento.



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



A partir de todas estas ideas surgió este proyecto de intervención urbana. Nuestro principal propósito fue generar instancias lúdicas en un espacio urbano creando sentido de pertenencia en la comunidad.

Con las ganas de hacer, se trató de identificar la multiplicidad de factores que confluyen en la conformación del espacio geográfico como producto social poniendo énfasis en los cambios y permanencias a través del tiempo.

Las actividades docentes se organizaron para concientizar al niño de que es sujeto social, generador de acciones que influyen en la organización y funcionamiento del espacio.

Se intentó que pudieran expresarse y comunicar, iniciarse en el conocimiento y la utilización del lenguaje visual y plástico de forma creativa y personal, enriqueciendo su capacidad de representación, expresión y comunicación.

Niños y niñas se abocan a realizar nuevas interpretaciones de los espacios, a transformar para realizar diferentes lecturas que propicien la apropiación afectiva, disfrutando lúdico-expresivamente de los mismos.

Se expresan a través de los distintos lenguajes, reflexionando acerca de sus producciones y las de otros.

Una teoría que direcciona el proyecto

Desde la pedagogía de Loris Malaguzzi, la escuela es un espacio relacional, el aprendizaje es “lugar de relación”, el conocimiento se construye colectivamente. Para que esto sea posible es fundamental el diálogo; escuchar y ser escuchado; la pedagogía de la escucha implica un profundo respeto hacia los intereses del niño y resignificar el valor del juego, de la diversión, de los sentimientos y las emociones como elementos esenciales en todo proceso educativo.

“Escuchar los “Cien Lenguajes”, símbolos, códigos, con que nos expresamos y comunicamos, con los cuales la vida se expresa a quienes la saben percibir.” (Carla Rinaldi, pedagoga integrante de la “Instituzioni”)

La escuela requiere de nuevas estrategias que posibiliten que alumnos y docentes transiten entre conocimientos, afectos, sentimientos y saberes, articulando de diferentes maneras el conocimiento con la experiencia y con la emoción, integrando las dimensiones éticas y estéticas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El contexto institucional debería tornarse como un espacio de convivencia

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



seguro y previsible, de contención afectiva, de construcción conceptual y transformación, elevado sobre una base de valores y derechos.

La educación artística ha recuperado el conocimiento como objeto de enseñanza, por tanto trasciende la mera producción para adentrarse en la dimensión cultural y social.

Nuestro currículo del Área del Conocimiento Artístico plantea la necesidad de que el niño comprenda la situación cambiante, dinámica y contra-hegemónica de la producción artística y que pueda comprender la cultura de la que es parte y se apropie de ella.

Pensar en la modificación, o, mejor dicho, la intervención de espacios compartidos públicos, o privados, es también pensar en intervenir el tiempo desde el punto de vista social y la vida cotidiana, ya que ésta modifica o fundamenta una serie de hábitos que todos los sujetos solemos delimitar. En la educación inicial se suele hablar de hábitos, rutinas, ritos y rituales que traspasan la vida de los niños y las niñas pero también de todos aquellos que tienen que ver con el convivir y el funcionamiento de la institución educativa.

Pero decir que algo es habitual hoy en día parece una paradoja en un mundo donde lo más estable

es el cambio. En este contexto el hecho de que una comunidad comparta ciertos hábitos se da a partir de la construcción socio-cultural y están sujetos a los posibles cambios que esos mismos contextos socio-culturales consideren necesarios.

Por ello entendemos que visitar una plaza cercana o acudir diariamente al comedor de la escuela, se asumen como actividades rutinarias, habituales, pero visto desde estas perspectivas, posibles de ser modificadas a fin de ser habitadas de manera afectiva y participativa. Se intenta poner el foco en sus cualidades de dispositivos para lograr que niños y niñas sean miembros partícipes de estos lugares de convivencia, quitándolos del anonimato a la búsqueda de la verdadera participación y autoría. Que sean capaces de intervenir el contexto sintiéndolo propio y experimentando el desarrollo de su creatividad y autoestima.

La educación artística es el camino, la pedagogía de educación por el arte, apunta a la formación de seres solidarios, fraternos, integrando la ética como un elemento imprescindible en la conformación de la personalidad. El conocimiento del arte debe contar con un espacio para la sensibilización, exploración y conocimiento de los elementos, medios y materiales propios de él.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Concebimos la idea de que “el arte no entra en el niño, sale de él”, el niño conoce y aprehende la realidad de su entorno, sin dividir en compartimentos estancos los diferentes lenguajes expresivos.

“Las actividades de expresión son un espacio de existencia donde cada uno puede crecer desde su interior y no como adaptando respuestas a las demandas externas; son un espacio de sensibilidad que puede iniciar un proceso de socialización (...) es un medio de valorizar a la persona.” (Dinello, R.: “Tratado de Educación”, Edit. Grupo Magro, Uruguay, 2007)

Creación en movimiento

Se trabajó con la modalidad de aula taller, definido como tiempo y espacio de aprendizaje, proceso activo de transformación recíproca entre el sujeto y objeto, como estrategia con varias alternativas donde el niño y la niña son protagonistas del aprendizaje.

La función docente, replanteada como facilitadora de la comunicación y del aprendizaje, estimula, contiene, facilita desde un lugar de compensar ayuda al grupo a constituirse en torno a la tarea.

En la institución, se realizaron múltiples actividades preparatorias, comenzando por indagar ideas previas acerca de las actividades que realizan en la plaza,

manifestando las emociones que les genera ir a la plaza a jugar.

Trabajamos con la emoción de la alegría representándola a través:

Selección de un color y textura de papel y del movimiento:



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

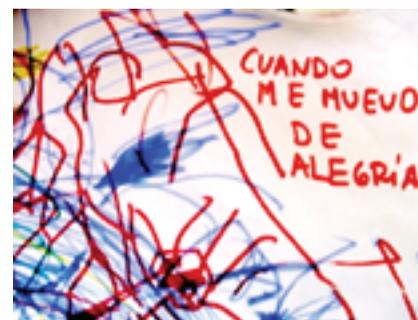
La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

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

Del dibujo:



Trabajando la emoción aparecen las primeras representaciones de la figura humana:



Realización de mapas mentales de los espacios de circulación, propiciando instancias de reconocimiento del espacio urbano. Recrear recorridos utilizando para la creación diversos materiales:

in-fan-cia latinoamericana

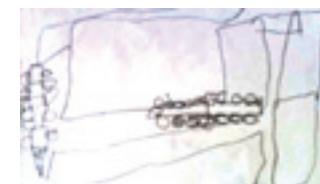
los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

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



Análisis, interpretación, recorrido y graficar los recorridos realizados:



Representación de recorridos a través de cinta papel en el espacio del salón y transitarlos en duplas apuntando a la colaboración y el respeto por el compañero:



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

Transformar el espacio con los recursos que allí encuentran dándoles nuevos significados:



Intervención en la plaza

“Los espacios de juego son el mejor escenario para la aparición y desarrollo del juego simbólico que se manifiesta a través del movimiento, las relaciones y el vaivén del pensamiento que posibilita y organiza la acción lúdica de los niños (...) el juego puede ser la mejor estrategia para obtener una intensa experiencia espacial, como contexto significativo (...)” (Javier Abad, Ángeles Ruiz de Velazco Gálvez: *El juego simbólico*. Barcelona: GRAÓ, 2011)

Transformamos un elemento cotidiano: paraguas, para realizar una transformación del espacio de la plaza:



Concurrimos a la plaza con los paraguas intervenidos con la familia:



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad

sumario

editorial

tema

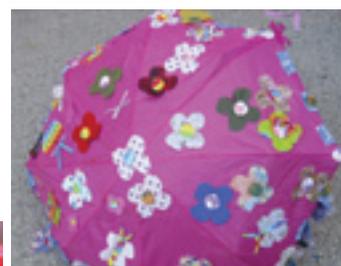
entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Luego transformando esa plaza en un espacio de color:



Los transeúntes se paraban a observar a los niños transformar el espacio, y eran invitados a colocarse debajo de los paraguas para contar historias, tanto del barrio como anécdotas de su infancia.

A modo de reflexión

Fue una instancia de aprendizaje para toda la comunidad educativa. Luego de esta jornada compartida con los niños el barrio se acercó más a nuestra institución. Muchas familias nos manifestaron que conocieron nuestro Jardín a partir de las propuestas que se realizaron en la plaza.

Como docentes fue muy enriquecedor construir esta experiencia junto a la comunidad. El arte se convirtió en un compromiso, en un aprender del grupo de niños, niñas, de la docente y de la comunidad. La participación de todos en el proyecto fue un gran impulso para la tarea. Los resultados artísticos fueron de gran impacto en el colectivo, impacto que quizás y sin quizás superó nuestras expectativas. En referencia a Jardín de Infantes se produjo un efecto en la comunidad: la visibilidad. La institución fue reconocida como un espacio de todos, otras instituciones del barrio se acercaron interesadas en crear un espacio de instalaciones en la plaza (algunas efímeras, otras que puedan permanecer en el tiempo). Las familias

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La educación infantil y la vida cotidiana: construyendo subjetividad



propusieron revalorizar este espacio lúdico realizando recreos allí en el año siguiente y culminar el año 2012 con el cierre de cursos en la plaza.

El cambio externo nació desde el proceso creador cargado de subjetividad y juego comunicándose a través del mismo, desarrollando la autoestima, el gusto, y el salir del anonimato, transitando ese espacio ya no desde la indiferencia. En el futuro será un nuevo espacio, que será escenario de un sinfín de muestras e intervenciones donde se conjuguen el pensar, el sentir y el hacer.

■ **SIMONNE AZAR**
Maestra de Educación Inicial
Coordinadora “Taller Barradas”
Montevideo



Bibliografía consultada

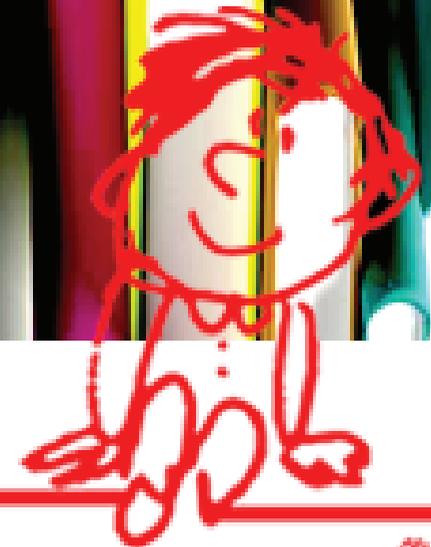
Materiales teóricos curso de OEI- MEC 2011. Módulos 1, 2, 3 y 8.

Programa de CEIP ANEP 2008. Montevideo. Uruguay.
RUIZ DE VELAZCO GÁLVEZ, Ángeles; ABAD, Javier:
El juego simbólico, Barcelona: Graó, 2011.

DÍEZ NAVARRO, M. Carmen: *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*, Barcelona: Graó, 2011.

HOYUELOS, Alfredo: *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona: Octaedro y A. M. Rosa Sensat, 2006.



Visita la tienda virtual  **www.que-libros.org**

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Una mirada crítica a la evaluación

n°5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia
edita

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

nº5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

in-fan-cia redacción

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Enric Batiste**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué Design**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria

n°5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



Patricia Redondo

Argentina

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

Ofelia Reveco

Chile

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Loli Estrada

Nicaragua

Marien Peggy Martínez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela

nº5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

in-fan-cia consejos

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Argentina

Patricia Redondo

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana Fernandes, Marta Gomes Quintanilha

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza, Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Lígia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,
Mônica Ângela de A. Meyer,
J UbYggU: YffUn'5'a YJXU'BYj Yg

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Chile

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

Ecuador

Anita Tacuri

España

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

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Nicaragua

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

Paraguay

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

Perú

Ruth Noemi Céspedes, Cecilia Noriega
Rosina Vanessa Sánchez, Elena Velaochaga
Olga Patricia Vergara

Uruguay

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

Venezuela

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

nº5

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2012

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana

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



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

Con la participación de la
Oficina de Santiago



**Bernard
van Leer**
FOUNDATION

Organização
dos Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura