



**in-fan-cia** *latinoamericana*



n°7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

# in-fan-cia latinoamericana

## sumario



### editorial



**Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera**  
Marien Peggy Martínez Stark

### tema



**Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina**  
Ofelia Reveco Vergara



**Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay**  
Claudia Pacheco, Rodolfo Elías, Patricia Misiego

### entrevista



**Guillermo Sequera**  
Marien Peggy Martínez Stark

### cultura y expresión



**¿A qué juegan los niños y niñas indígenas del Paraguay?**  
Ana Margarita Ramos, Susana Kovác

### experiencias



**Tres Fronteras**  
Javier Quesada



**Recreando nuestra historia**  
Ana Pintos, Adriana Espasandín

### reflexiones pedagógicas



**Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión**  
Maria Carmen Silveira Barbosa, Susana Fernandes



**Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades**  
Martín Rebour

### historia de la educación



**Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas**  
Limber Santos

### los 100 lenguajes de la infancia



**Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones**  
Marien Peggy Martínez Stark

# in-fan-cia latinoamericana editorial

Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

## — MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

Este número ofrece contrastes importantes: una mirada a la infancia indígena, su situación, su cultura, su educación; una infancia situada en la frontera, con innumerables posibilidades, sin embargo en estado de alerta que llama a la reflexión y el compromiso; niños y niñas que viven en los extensos campos de América Latina rural, que en un análisis estricto muestran disfunciones en su atención, en el mejor de los casos, y en el peor, siguen invisibilizados como sujetos de derechos. Son tres temas pendientes en América Latina, por lo cual haberlos pensado tiene un alto sentido en esta séptima edición.

En este escenario ubicamos en primer lugar a los pueblos originarios con su desbordante presencia cultural y su diversidad de lenguas, situados en espacios diversos y extensos que recorren desde la Patagonia e Isla de Pascua hasta México, incluyendo el Caribe continental, sin embargo en este amplio recorrido siguen invisibilizados, negados o asimilados, si bien se han librado batallas para el logro del reconocimiento de sus derechos y su ejercicio, aún siguen las profundas brechas de inequidad que les afectan, si bien el ejercicio de sus derechos permitió la disminución paulatina y lenta de estas distancias evidenciada a través de múltiples indicadores de desarrollo social.



# in-fan-cia latinoamericana editorial

Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

El tiempo transcurrido permitió el reconocimiento de las brechas, no obstante persiste nuestra incomprensión como occidentales acerca de la cosmovisión de estos pueblos. Ellos, con generosidad, nos regalan una rica cultura milenaria, caracterizada por exaltar su arte, su cultura expresada desde su cosmovisión, comportamiento y actitud. Hoy, son muchas las interferencias occidentales en su vida, su cultura y su visión del mundo; aún así, pervive una cultura tangible.

En este contexto la revista recrea los juegos de comunidades indígenas del Paraguay, nos muestra a una infancia desde la mirada profunda de la antropología y la etnomúsica.



La investigación sobre estos pueblos desarrolla una amplia descripción sobre la situación educativa y la pertinencia curricular de atención a los niños y niñas indígenas de algunos países de América. La revista también recoge los 100 lenguajes de la infancia a través de la vivencia de un edén al sur del Paraguay donde no reinan el asfalto ni el empedrado, ni hay carteles de neón, ni ómnibus en loca carrera contaminando el aire con su humo negro; ésta es Tañarandy, aldea campesina, vecina a la ciudad de San Ignacio Misiones, donde hace más de una

# in-fan-cia latinoamericana editorial

Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera

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



década se inició un revolucionario proceso artístico, dirigido por el artista plástico Koki Ruiz, junto a un grupo de niños y niñas, jóvenes pintores de la región, que desembocó en un proyecto cultural denominado “el Barroco Efímero”. Hoy se encuentra en su máxima expresión en las celebraciones anuales de Semana Santa.



# in-fan-cia latinoamericana editorial

## Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera



Los niños y niñas de las fronteras de Argentina, Brasil y Paraguay nos interpelan desde ese mundo entre tres países. Este territorio de grandes contrastes, de belleza paisajística deslumbrante, paradójicamente se desploma en conflictos humanos conmovedores.

Es un territorio poblado por familias analfabetas, indocumentadas absolutas, migrantes, madres cabeza de hogar que viven en condiciones de extrema pobreza, están desocupadas o tienen empleos informales con salarios ínfimos.

Frente a esto se puede afirmar que la esclavitud no ha terminado, se explota a las personas más pobres en diversas actividades, tales como explotación sexual, explotación en pornografía, servicio doméstico, mendicidad, matrimonios serviles, venta ambulante, talleres de confección de indumentaria; ladrilleras, agricultura, industria del pescado, niños o niñas soldados, entre otros.

La zona de la Triple Frontera que integran Foz de Iguazú (Brasil), Ciudad del Este (Paraguay) y Puerto Iguazú (Argentina) representa un espacio de particular vulnerabilidad y la situación de pobreza extrema constituye un factor propicio para fomentar explotación, maltrato, trabajo infantil y vulneración de los derechos del niño, en su amplia forma.

Finalmente tenemos a niños y niñas de mundo rural, donde la situación actual, por un lado, es crítica, porque muestra una primera infancia con altos niveles de pobreza y exclusión y, al mismo tiempo, ciertos avances en diferentes planos de la vida social, económica, política y cultural, lo que configura un escenario diverso para avanzar hacia el pleno ejercicio de los derechos desde los primeros años de vida, donde se perciben importantes avances porque cada vez es más aceptado el reconocimiento de los derechos de la niñez. En este contexto se ha elaborado una rica Historia de la Pedagogía de la educación rural en América a la luz de grandes pedagogos latinoamericanos.



# in-fan-cia latinoamericana editorial

Una pincelada a la infancia rural, indígena y población de frontera



Es posible pensar que hemos pecado de inequidad en el tratamiento de los temas, pero haciendo un balance de dónde está la mayor vulneración de derechos de la infancia, lo afirmamos categóricamente: en la población indígena, por lo tanto darle un espacio de privilegio en este número de la revista ha sido una meta. En cuanto a la atención de la infancia rural, según los estudios del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal), ha progresado, pero son muchos los retos por reconocer el rostro de la infancia en nuestros países. Finalmente no es menos la problemática de la frontera, pero se han desarrollado alentadores acuerdos en los tres países, tomando así las riendas para avanzar hacia una mejor atención a niños, niñas y adolescentes de la frontera de nuestros países.

■ **MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK**

Psicopedagoga, especialista en infancia.

Máster en educación con énfasis en investigación

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Equidad y calidad para todos los ciudadanos



■ Un objetivo clave en la Educación Infantil –al igual que en los otros niveles obligatorios– es ofrecer a la población un acceso a la cultura en el sentido más amplio de su acepción (lengua, ritos, costumbres, valores...).

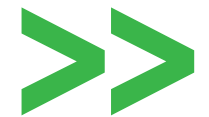
Este reto de posibilitar el acceso a todos los niños y niñas, a sus familiares, a su comunidad, se acrecienta cuando abordamos el ámbito de la infancia indígena, rural, de frontera...

Conocer y mejorar la igualdad de oportunidades y las ofertas realmente de calidad para estos ciudadanos es aún un reto pendiente.

Los artículos que hoy tenéis entre manos nos acercan a realidades muchas veces ignoradas, desatendidas y –por qué no decirlo– marginadas y maltratadas en cuanto a sus pocas o nulas opciones de un acceso a sus derechos a la equidad y la culturización.

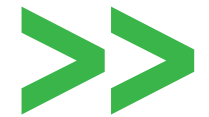
■ **Ofelia Reveco Vergara**

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



■ **Claudia Pacheco, Rodolfo Elías, Patricia Misiego**

## Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay





# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



#### ■ OFELIA REVECO VERGARA

Diversas investigaciones con seguimiento a largo plazo [(Marcon, 1994), (Dahlberg y Moss, 2005), (Young, 2002), (Myers, 1992)] permiten afirmar que una Educación Infantil de calidad afecta el rendimiento y la permanencia del niño o la niña en el sistema educativo, con la reducción de los efectos negativos de la pobreza. Así mismo, posibilita alcanzar mejor desempeño en los años escolares, mayor responsabilidad social, mejor estatus económico y la creación de un núcleo familiar sólido en su edad adulta. Una de las investigaciones clásicas en el campo de los estudios longitudinales, realizada por Berrueta y Clement (1994), que siguió a niños de niveles socioeconómicos bajos de Estados Unidos con y sin asistencia a programas de Educación Infantil durante 19 años concluyó que: a) los niños que participaron de un programa de Educación Infantil de calidad permanecieron en el sistema educativo, obtuvieron mejores calificaciones y repitieron menos durante toda su educación (básica y media) que aquellos que no asistieron; b) cuando estos niños eran jóvenes y adultos, se adaptaron adecuadamente a la sociedad en una mayor proporción (completaron su educación, obtuvieron mejores trabajos,

tuvieron mayor estabilidad laboral, se cumplían sus expectativas personales a través del trabajo desempeñado y no tuvieron problemas con la justicia; c) por el contrario, entre los niños que no tuvieron Educación Infantil, una mayor proporción delinquirió, repitió, obtuvo menores calificaciones, no terminó su Educación Media o tuvo que asistir a programas de Educación Especial y también una mayor proporción de ellos, en su edad adulta, no encontró trabajo a pesar de tener edad para hacerlo.

Respecto del mismo tema Robert Myers, haciendo un análisis de diversas investigaciones, señala:

“Los programas diseñados para mejorar la salud, nutrición y condición psicosocial de los niños en sus años pre-escolares afecta significativamente sus habilidades lectoras en la escuela... Estos efectos son aún más favorables para aquellos niños y niñas en situación de desventaja. Los programas de educación inicial pueden tener efectos positivos en el funcionamiento de la educación primaria o básica, incrementando la eficiencia y calidad de este nivel”, y finaliza señalando que: “los efectos económicos y sociales de largo plazo de la educación preescolar continúan operando fuertemente a través de toda la educación.” (Myers, 1992)

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



En suma, invertir en una Educación Infantil de calidad es altamente rentable en la medida en que aporta a solucionar en parte los efectos de la pobreza y hace efectiva las inversiones que se hacen en este nivel. Sin embargo, estos efectos positivos solamente se dan cuando se cumplen ciertos criterios de calidad.

En ese contexto, en el año 2005 el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños y las niñas afro descendientes y los pertenecientes a los pueblos originarios (Reveco, O; Cruz, A; Thompson, J., 2005). Dicha investigación (realizada a través de un diseño cuanti y cualitativo) pretendía responder a dos preguntas sobre la educación que la primera infancia estaba recibiendo, a saber: una primera referida a cuál era el acceso de esa población a la Educación Infantil y, la segunda, respecto de la calidad de dicha educación.

La investigación se realizó en tres países: Colombia, Ecuador y Perú; combinó el abordaje de fuentes documentales, estadísticas oficiales y otras fuentes de dicho tipo, con el trabajo empírico que contempló visitas a diversas modalidades de Educación Infantil que estaban disponibles para los niños y las niñas de los dos grupos antes señalados. En el trabajo de



# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



terreno se realizaron observaciones participantes cuya información se recolectó en un instrumento semiestructurado que consideraba un conjunto de dimensiones que la literatura mundial muestra relevante para evaluar calidad de la Educación Infantil, se complementó y a la vez se trianguló con entrevistas cualitativas grupales e individuales a niños y niñas, familiares de estos, líderes comunitarios, educadores y educadoras y especialistas de los respectivos países. Este estudio generó un informe final general y uno específico por cada país.

Este artículo presenta las principales conclusiones y la reflexión realizada a partir de los principales hallazgos de dicho estudio sólo en lo que respecta a la población de nuestros pueblos originarios. En algunos casos, la información presentada corresponde a datos textuales del estudio y, en otros, a variaciones sobre el texto original. La información se presenta organizada en los 10 puntos siguientes.

### 1. La cuantía de la población perteneciente a los pueblos originarios: un enigma

Un primer aspecto que es clave para poder pensar en generar una política de cualquier tipo exige poder dimensionar la población a la cual se pretende afectar. Respecto de la población perteneciente a los pueblos originarios no existe una información homogénea.

Investigaciones realizadas por el BID (Deruyttere, 1997) y por CEPAL/CELADE (Peysen y Chackiel, 1999) coinciden en plantear que la población indígena correspondería aproximadamente a un 8% de la población total de la región, lo que equivale a alrededor de 34 millones de personas. Sin embargo otros estudios (Hall y Patrinos, 2005 y Díaz-Polanco, 1995) plantean que correspondería al 10%, es decir alrededor de 45 millones. El análisis realizado en algunos países específicos estima que la cifra corresponde al 50%. En el momento de poder precisar la población se presentan tres grandes tipos de problemas:

#### a) Características del reactivo generado para determinar a la población perteneciente a los pueblos originarios

La dificultad para determinar la magnitud y el perfil de la población de nuestros pueblos originarios tiene relación con el tipo de preguntas que incluyen los instrumentos para conocer el grupo de pertenencia y la metodología utilizada para recolectarla, analizarla e interpretarla. En algunos países la pregunta exige la auto identificación, en otros se consulta por el uso de la lengua, en otros casos se usan ambos tipos de indicadores. Sin embargo toda la recolección de la información se realiza en un contexto social y cultural existente en nuestros países en los cuales

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



la discriminación a ciertos grupos persiste. Entonces cabe preguntarse: ¿Cuántas personas no se reconocen como parte de los pueblos originarios para no ser discriminados? <sup>1</sup>

A partir del análisis realizado se pudo concluir que de los tres países analizados, el que tiene la mayor proporción de población perteneciente a pueblos originarios es Perú con un 37,1% de su población. Sin embargo, dada la situación de discriminación ya explicada el equipo del estudio supone que las cifras de los tres países se encuentran seriamente subestimadas. Por ejemplo, en Ecuador, de acuerdo a

diversas fuentes, la cifra de población perteneciente a los pueblos originarios oscila entre el 4,4% y el 14,3%. Esta diferencia no sólo se observa a partir de la fuente consultada sino también en función de la pregunta que se le hace al encuestado. Por ejemplo, según el censo del 2001 realizado en Ecuador, a la pregunta de “¿cómo se considera usted?”, 6,8% de los censados contestaron que se consideraban indígenas, cuando la pregunta se hizo con base a la lengua hablada, el porcentaje se redujo a 4,4%. En el caso de Perú este porcentaje tuvo una reducción de 7,4 puntos porcentuales, pasando de 37,1% a 29,7%. Si bien es

# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



posible que culturalmente las personas se consideren parte de los pueblos originarios aunque no hablen la lengua, también es posible que quien contesta suponga que pueda sufrir una mayor discriminación si se reconoce como manejador de un idioma distinto al español (como ejemplo, en las escuelas interculturales bilingües visitadas durante la investigación, los docentes señalaron ceder ante las presiones de los padres de familia para que a los niños y las niñas se les enseñara a hablar y a escribir en español).

#### b) Grupo etéreo que responde al reactivo

Desde la perspectiva del diseño del reactivo y la población que debe responder en algunos de los instrumentos (censos, encuestas) la pregunta “¿cómo se considera usted?” va dirigida a poblaciones de 15 o más años de edad; sin embargo, la pregunta “¿qué lengua habla?” va dirigida a poblaciones mayores de cinco años. En suma, no existe pregunta dirigida a los menores de 5 años o respecto de ellos.

#### c) El concepto desde el cual se construye el reactivo

Por otra parte, una tercera dificultad más allá de las cifras, tiene relación con el concepto utilizado: *indígena*, *pueblo originario* u otro. Éste, no siempre tiene la capacidad de mostrar la diversidad de

pueblos, de lenguas y de culturas. Por ejemplo basta señalar que nuestros *pueblos originarios* estarían representando al menos a 400 grupos lingüísticos diferentes, sin embargo la pregunta es una sola. Así mismo, en ninguna de las encuestas y censos analizados durante el estudio se profundiza en aspectos culturales tales como usos, costumbres, prácticas u otros, para identificar a la población. El problema de la identificación del grupo de pertenencia se refleja también en los sistemas de información oficiales de los ministerios, como es el caso de educación, salud, familia u otros. A pesar que todos estos sectores atienden a población socialmente vulnerable y en algunos casos de manera focalizada, ninguno de estos sectores incorpora en sus sistemas información del grupo de pertenencia de los beneficiarios.<sup>2</sup>

#### 2. La situación social de la población perteneciente a los pueblos originarios: los más pobres de los pobres

Conforme a estimaciones del Banco Interamericano de Desarrollo, en América Latina al menos 150 millones de personas viven en condiciones de pobreza. Esta cifra representa alrededor del 35% de la población (BID, 1998. La cifra se estima a partir de la línea de pobreza de US\$2).

Este argumento es consistente con lo observado en los países sujetos de estudio. En uno de los países del

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



estudio, por ejemplo, mientras que casi el 90% de la población perteneciente a los pueblos originarios se ubicó en los dos quintiles de ingreso más pobres, el porcentaje de blancos en esta categoría no superó el 45%<sup>3</sup>. Estas cifras son similares con las encontradas en los otros dos casos<sup>4</sup>.

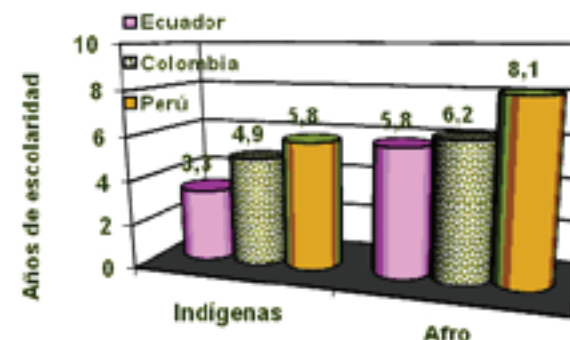
La pobreza<sup>5</sup> también se refleja duramente en los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, donde se estima que en los países estudiados más del 50% de ellos se ubican en los quintiles de ingreso I y II.<sup>6</sup> Así mismo lo reflejan los indicadores de salud y nutrición, donde a pesar de la escasa información específica existente, se encontró evidencia de desventaja en la población perteneciente a los pueblos originarios si se les compara con el resto de la población. Como ejemplo, en uno de los países se observa que la proporción de partos asistidos por proveedores profesionales de salud es de 33% entre las madres indígenas, mientras que entre las no indígenas esta cifra es de 82% (Banco Mundial 2005). En el caso de mortalidad infantil, uno de los países registró la muerte de 89,8 niños menores de 5 años por cada 1000 nacido vivos, mientras que de las poblaciones mestizas 37,8 y las blancas 30,8 (SIISE-SISPAE, 2004). En este indicador la cifra es algo menor para otro de los países, donde de acuerdo a la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar realizada

en el año 2000 se indica que la tasa de mortalidad infantil entre los indígenas es de 53,9 niños que contrasta con la cifra nacional de 33,9 niños.

El aspecto nutricional es particularmente duro para la población de niños y niñas perteneciente a los pueblos originarios. Para el año 2000 se estimó que en uno de los países del estudio la desnutrición medida por talla y edad alcanzó al 48,2% de estos niños, mientras que a nivel nacional esta cifra fue del 25,4%.

Así mismo, la población perteneciente a los pueblos originarios no sólo es la más pobre, sino que también tiene la menor escolaridad, tal como puede observarse en el siguiente gráfico.

Gráfica 1.3.2: Años de escolaridad (de 24 o más años de edad)



# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



De acuerdo al análisis realizado a partir de las encuestas de hogares, la población perteneciente a los pueblos originarios de 24 o más años de edad de los tres casos analizados, no superaba los seis años de educación. Las diferencias entre esta población y la mestiza o blanca<sup>7</sup> pueden ser de hasta seis años.

Con estos antecedentes no sorprende entonces encontrar en uno de los países un 54,2% de la población mayor de 15 años perteneciente a los pueblos originarios que dice no saber leer y escribir, comparada con un 32,5% de los que dicen identificarse como blanco. Para los restantes dos países las cifras de analfabetismo son menores, con un 30,0% y 18,3% respectivamente. Sin embargo, éstas no dejan de ser más altas que las de sus contrapartes mestizas y blancas, que se ubican en al menos 10,9 puntos porcentuales por debajo.

#### **3. El acceso a la educación infantil que recibe la población perteneciente a los pueblos originarios: una brecha por cubrir**

En términos generales se observa que la población de niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios es la que tiene menor acceso a matrícula a la Educación Infantil en comparación con sus contrapartes mestizas y blancas. Con base a la información recolectada, las diferencias entre la tasa de matrícula de la población indígena de cinco

años de edad y el resto de la población (mestizos y blancos) oscilaban entre 7 y 19 puntos porcentuales dependiendo del país.<sup>8</sup>

Como se pudo observar, salvo en el caso de Perú, durante la investigación se encontraron diferencias de al menos 12,7 puntos porcentuales en la tasa de matrícula entre niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios.

#### **4. Legislación y normativas educativas referidas a población de los pueblos originarios: el contexto y su especificidad en educación infantil**

En términos generales podemos señalar que en los tres casos presentados existe una rica legalidad y normatividad respecto de la Educación Infantil y específicamente aquella dirigida a la población perteneciente a los pueblos originarios; a la vez, ésta se ha construido con la participación de líderes de los pueblos originarios. Así mismo, esta legalidad y normatividad ha sido enriquecida paulatinamente y desarrollada sustancialmente en los últimos años, marcando un hito en dicho proceso la Conferencia Mundial de Educación Para Todos del año 2000.

#### **5. La situación cultural de la población de los pueblos originarios: una riqueza y un desafío para el currículo**

Entenderemos por Currículo a la “Selección y Organización de Cultura” (Magendzo, 1986). Por

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

ende, aunque tradicionalmente se homologa la palabra currículum a Planes y Programas de Estudio, currículum es mucho más que eso.

Desde la perspectiva de los documentos que conforman el currículo explícito presente en los tres países podemos señalar que en general se caracterizan por ser:

- *Centralistas*, en la medida en que las decisiones se toman en el ámbito central, o se elaboran desde

grupos centrales, habitualmente dependientes de los Ministerios de Educación, para ser aplicados a las unidades educativas.

- *Uniformes*, en el sentido de que se cuenta con currículum único (tenga el nombre que tenga), fundamentándose la importancia de esta característica en razón de dar a los niños y niñas de todo el país posibilidades educativas igualitarias, en términos de lo que se enseña. Sin embargo,





# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



un currículum único se sustenta en la creencia de que la cultura es homogénea, sin considerar la diversidad existente, incluso en el interior de la denominada población perteneciente a los pueblos originarios. En este contexto, el contar con personal calificado y capacitado para la descentralización curricular es un requisito.

### 6. Modalidades de educación infantil en la cual participa la población de los pueblos originarios: la oferta

Las diversas modalidades dirigidas a los niños y niñas menores de 6 años pueden categorizarse desde dos perspectivas: a) desde una oficial y legal, que las identifica y conceptualiza; y b) desde sus objetivos explícitos e implícitos. Dado que la categorización que ayuda a comprender la calidad del servicio al que asisten los niños afro descendientes e indígenas es la segunda, distinguiremos dos grandes tipos de modalidades a las que denominaremos de Educación y de Atención<sup>9</sup>.

La diferencia entre sus propósitos es explícitamente distinta, a saber: mientras que las de Educación pretenden incidir en los aprendizajes de los niños y niñas, en el caso de las de Atención, la protección y el cuidado son lo más importante y se encuentran ligadas a Programas de Desarrollo y Promoción de la

Mujer. Por ende, la asistencia de un niño a una u otra modalidad no es comparable, se buscan propósitos diferentes y para ello existen factores, acciones y procedimientos distintos. En este contexto, la pregunta que surge es: ¿A qué modalidades asisten mayoritariamente los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios? En términos generales podemos señalar que:

- Cada modalidad está dirigida a cierto tipo de población específica y se focaliza según edad y zona geográfica. Esta ubicación territorial permite inferir situación socioeconómica; por ende, la ubicación territorial de una modalidad permite inferir el grupo poblacional de los niños y niñas.
- Dado que la población de los pueblos originarios está ubicada habitualmente en zonas rurales y urbano-marginales, aquellas modalidades ubicadas en dichos sectores son la oferta de la cual disponen.
- De nueve modalidades educativas consignadas como las principales, los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios asisten principalmente a tres, aproximadamente el 30%, versus las seis restantes a las cuales asisten niños y niñas blancos o mestizos que viven en zonas urbanas de sectores medios o altos.

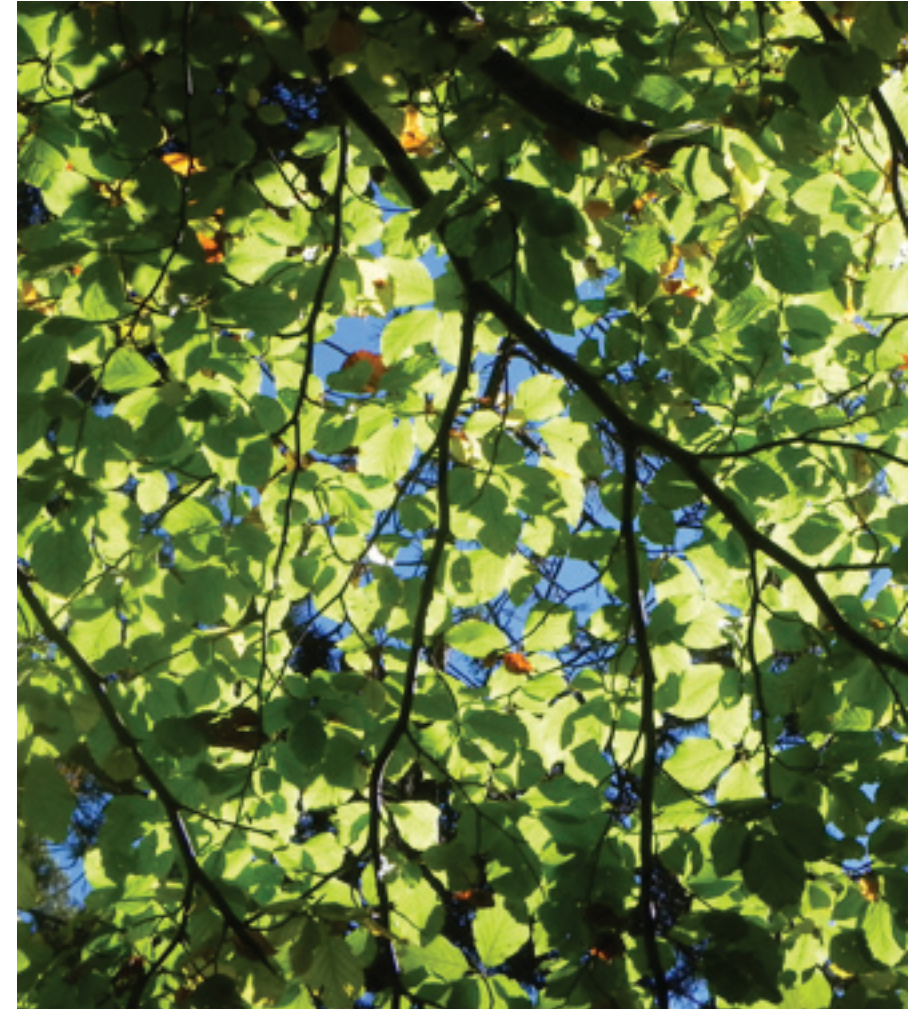
# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



- Los y las asistentes a Modalidades de tipo Atención son prácticamente en su totalidad niñas y niños de los sectores más pobres, rurales y de pueblos originarios.
- Desde la perspectiva de la oferta de Educación Infantil, podemos señalar que la población está segregada, en la medida en que existen modalidades focalizadas, lo cual no sería un problema sino un criterio positivo si estas fueran de la misma calidad y se propusieran objetivos de aprendizaje.
- Existen ciertas Modalidades de Atención presentes prácticamente en la totalidad de los países de América Latina. El caso más extendido es el denominado Hogares de Cuidado Diario, o Casas de Cuidado Diario, o Casas Comunitarias, Wa Wa Wasi y Wa Wa Kamayu Wasi. La racionalidad que ha sustentado esta opción, según lo que se puede observar, es esencialmente económica. El impacto positivo de la Educación Infantil, la necesidad de expandir la cobertura y la escasez de recursos para este grupo de edad, hizo que se tomara la decisión de ampliar la cobertura a través de una modalidad que tiene ciertas ventajas y atractivos, entre ellos: a) el costo de inversión y operación es bajo, dado que se sustituyen salones y escuelas



# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



por casas con sus condiciones mejoradas y no se requiere de docentes especializados pues se le da un pseudo-trabajo a madres de dichas casas para atender a los grupos; b) se incrementan las oportunidades a niñas y niños que de otra forma no tendrían acceso a la Educación Infantil, y c) se genera una “población cautiva” para la aplicación de otras políticas sociales que permita solucionar problemas de salud y de tipo nutricional. Sin embargo vale preguntarse si estas modalidades aportan educación infantil de calidad. ¿Los niños y las niñas que asisten logran efectivamente mejorar su situación nutricional y de aprendizaje? Posiblemente el tema de cuidado, alimentación y prevención en salud estaría satisfecho. No obstante, el ámbito del desarrollo neurológico sólo estaría beneficiado positivamente si hubieran posibilidades de estimulación y aprendizajes de calidad sistemática tal como lo demuestran diversas investigaciones citadas en la bibliografía y realizadas desde el campo de las neurociencias por la Nutrición, Sociología y Pedagogía.

### 7. La educación infantil que cotidianamente está recibiendo la población perteneciente a los pueblos originarios: el desafío de pasar de la atención a la educación

En el punto anterior hemos caracterizado los dos

grandes tipos de Modalidades existentes en los países del estudio y hemos mostrado a cuáles de ellas estarían asistiendo mayoritariamente los niños y las niñas indígenas y afro descendientes. Ahora nos adentraremos en su concreción cotidiana, más allá de lo prescrito o de lo señalado en su currículum explícito. Estaremos respondiendo a la pregunta: ¿Qué se está enseñando y qué están aprendiendo los niños y las niñas por medio de dichos currículos? (Reveco, O.; Blanco, R., 2007.)

Desde esta perspectiva y a fin de hacer más específico el análisis, podemos señalar que las Modalidades Educativas pueden categorizarse en dos: aquellas dedicadas solamente a la atención de menores de 6 años y las que sólo atienden a los niños y niñas del último año de la Educación Infantil dentro de una Escuela Primaria. Estas categorías pueden diferenciarse también por el lugar que utilizan para realizar su quehacer: a) las primeras las realizan en locales comunitarios, y b) las segundas que utilizan casas-habitación. A continuación, se presenta la síntesis de los principales hallazgos generados desde las visitas en terreno.

- No sólo existen diferencias entre Modalidades Educativas y de Atención desde la perspectiva del currículum explícito; más aún existen propósitos de aprendizaje planteados por el currículum explícito que

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



no siempre son considerados en la cotidianidad del trabajo con los niños y niñas provenientes de pueblos originarios, como es el caso de: a) El uso de la Lengua Materna del pueblo originario en la docencia cotidiana, b) La enseñanza formal de la Lengua Materna del pueblo originario, c) La generación de un currículo culturalmente pertinente a cada pueblo originario, d) La propuesta de aprendizaje activo, “constructivista”, por parte de los niños y niñas, e) Aprendizajes referidos a todas las áreas de desarrollo (psicomotora, cognitiva y socio emocional), f) Graduación de las actividades según la edad de los niños y niñas.

- Las modalidades Educativas especializadas en el trabajo con menores de 6 años son las que se desarrollan en una mayor cercanía con el currículum explícito: actividades variadas, activas, aprendizaje a través del juego y del diálogo. Sin embargo enfatizan en la enseñanza de la lectura y escritura con métodos tradicionales (método silábico, escritura por repetición de signos, memorización de números, etc.), realizando actividades mal llamadas de “apresto”, a pesar de haber sido teórica y metodológicamente superado. No obstante, recordemos que la mayor parte de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos

# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



originarios no asisten a esta modalidad. Cabe señalar que sólo en uno de los países las maestras y los maestros eran del pueblo originario respectivo y hablaban la lengua dando instrucciones a los niños y niñas en ella.

- En las Modalidades Educativas integradas en las Escuelas de Educación Primaria, la variedad de propuestas y el aprendizaje activo como característica de las actividades dirigida a los niños y niñas se pierde y la mayor parte de su quehacer se concentra en escribir, leer y contar a través de la repetición oral o escrita. El cuaderno es el material educativo por excelencia, al que se incorpora en algunos casos el libro de texto, que no siempre corresponde al grado al cual la niña o el niño asiste. Esta modalidad, en la medida en que está presente en zonas urbanas marginales y rurales, cuenta con la asistencia de un grupo de niños y niñas pertenecientes a pueblos originarios.
- En las Modalidades de Atención desarrolladas en casas, esporádicamente se realizaba alguna actividad de tipo educativo, sólo de motricidad fina o del mal llamado apresto a la escritura. El tiempo restante los niños y niñas deambulaban o jugaban con el escaso material concreto existente y las Madres Cuidadoras o Animadoras

cuidaban de que los niños y niñas no sufrieran grandes riesgos. En este caso no se observó el uso de la lengua nativa.

- En general la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe (EBI) no se observó que se concretara en ninguna de las modalidades observadas y tampoco el currículo de Educación Infantil, aunque fue diseñado para la totalidad de la población y legalmente debiera ser utilizado por ella. La infraestructura, el material educativo y el mobiliario no son adecuados a cada cultura. Excepcionalmente en un país y en una modalidad se observó material de apoyo EBI. Podemos señalar que en general este no existe y tampoco otro tipo de material educativo para el uso de los niños y niñas.
- Todas las modalidades carecen de material de lectura.
- Las Modalidades de Atención funcionan en locales inadecuados en términos pedagógicos y no cumplen los mínimos de salubridad para el trabajo con niños y niñas.
- En las Modalidades de Atención el mobiliario es insuficiente en cantidad y en calidad (en dos de ellas no corresponde a las relaciones ergonómicas para la edad).

# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

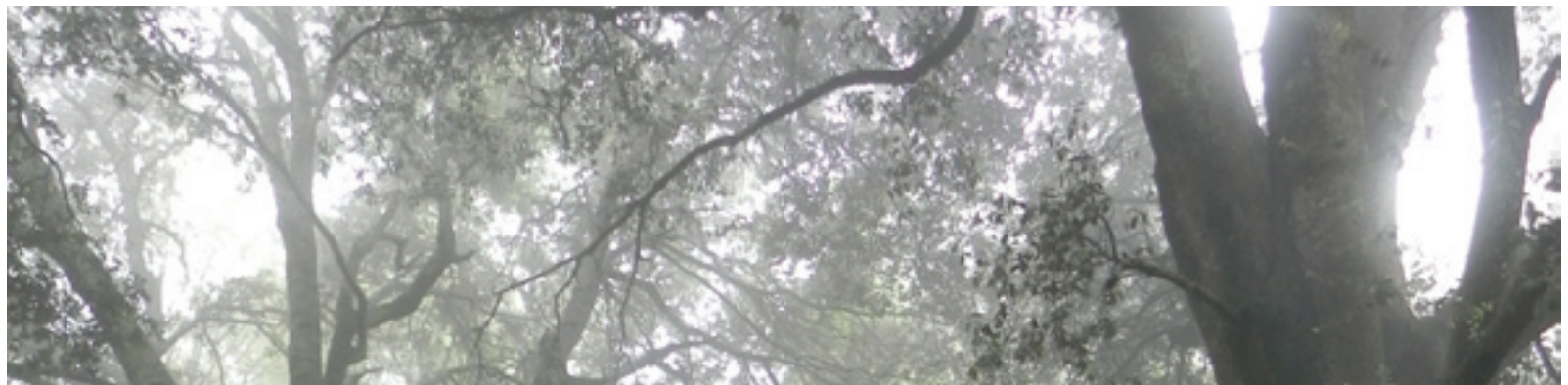
En términos metodológicos, en general el rol del docente es activo y el del niño o niña pasivo. La modalidad que proporciona mayor autonomía a los niños y niñas es la educativa especializada.

- En suma, desde lo observado los niños y niñas que son parte de los pueblos originarios en general están recibiendo una educación que podríamos llamar informal, en la medida en que depende de las escasas actividades que la Promotora ofrece o de lo que se aprende en las relaciones con otros niños y niñas y adultos diferentes a los familiares. Así mismo, su cultura no está siendo revalorizada, paulatinamente se está perdiendo su propia cultura,

reemplazándose por una que podríamos denominar “occidental empobrecida”.

### 8. El trabajo especializado en educación infantil es un requisito para avanzar: ¿como invertir sin gastar?

En los tres países que conformaron el estudio existe la formación de personal especializado en Educación Infantil y, a la vez, en dos de los países, la especialización en Educación Intercultural Bilingüe. Sin embargo, se observan debilidades respecto de cuatro aspectos: a) el tipo de personal a cargo de los niños y niñas en las diversas modalidades desde la perspectiva de su formación, b) el tiempo de trabajo del personal



# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



en la modalidad correspondiente, c) la formación continua del personal, d) la situación laboral del personal y su relación de estabilidad. A continuación se describe cada uno de ellos.

#### Tipo de personal a cargo

Desde una perspectiva legal, en los tres países la educación debe ser impartida por personal especializado: maestras o maestros; a su vez, en dos de ellos éstos además deben haber sido formados en Educación Intercultural Bilingüe en el caso de trabajar con dicha población y deben manejarse en la lengua de la comunidad en la cual sirven. Sin embargo, en la medida en que las Modalidades de Atención explicitan otro tipo de propósitos, plantean exigencias inclusive menores a las antes señaladas: sólo algunos años de Educación Primaria (en general 6° Grado) y la capacitación brindada por la institución contratante. Si asumimos que la formación especializada aporta a una mejor enseñanza, tal como ha sido demostrado por las investigaciones realizadas por la UNESCO o por la OCDE por ejemplo, nos encontramos con la siguiente situación respecto de la población perteneciente a los pueblos originarios:

- Esta población, accede a Modalidades de Atención Infantil donde el personal a cargo mayoritariamente no tiene formación especializada o cuenta con escasa escolaridad.

- En el caso del último año de Educación Inicial, integrado en la Educación Primaria, los maestros y maestras no siempre tienen la especialización en educación infantil; son maestros o maestras de Primaria, lo que podría explicar el énfasis en un aprendizaje técnico de la lectura y escritura por parte de los niños y niñas quedando excluida la posibilidad de comprender lo que escriben. Estos maestros y maestras estarían enseñando lo que saben enseñar y utilizando las metodologías que conocen sin comprender la etapa de desarrollo de los niños, dado que no fueron formados para trabajar con dicha edad.

#### El tiempo que el personal trabaja con los niños y niñas

Si asumimos que para generar procesos de aprendizaje significativo se requiere de un mínimo de horas en los cuales el docente se dedique a realizar actividades de enseñanza y que este debe tener una cierta continuidad en el tiempo, nos encontramos con un segundo ámbito de problemas:

- La asistencia del personal en comunidades rurales no siempre cumple las exigencias de tiempo de enseñanza acordadas, a menudo las escuelas no funcionan todos los días y, los maestros o maestras o promotores asisten a realizar su tarea sólo algunos días de la semana. En las visitas en

# in-fan-cia latina tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



terreno observamos centros educativos cerrados sin justificación alguna. En las entrevistas con informantes clave escuchamos en los tres países el frecuente problema de la ausencia de los maestros o maestras a su trabajo, especialmente en los sectores rurales.

- A ello se le agrega el tiempo de enseñanza; aunque el maestro o promotor asiste al centro educativo, el tiempo que este dedica a realizar actividades para el aprendizaje es menor al 100%. Según lo observado sólo aproximadamente un 25% de la jornada se utilizaba en ello; el tiempo restante transcurría entre comer, ir al baño o las denominadas “actividades libres”. Estas observaciones son coherentes con la no existencia de planificaciones o de evaluaciones de proceso en los centros educativos, las que, mayoritariamente no existían.
- En el caso de las Modalidades de Atención, su supervivencia depende de la gestión que la promotora o maestra realice en términos de incorporar nuevos recursos; por ello, una parte de su tiempo contratado lo dedican a realizar gestiones en detrimento de su tarea educativa o de cuidado con los niños y niñas.



# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



#### La formación continua del personal

Cualquier formación para la especialización es insuficiente respecto de la totalidad de contenidos necesarios para ejercer adecuadamente una función. Así mismo, actualmente vivimos una época de constantes cambios en términos de aportes teóricos e investigativos que aportan nuevos contenidos para mejorar la tarea. Por ende, se requiere de procesos de formación continua que permitan la actualización, el fortalecimiento de lo aprendido, el análisis crítico respecto de lo que se está realizando y de sus efectos. En este marco, se observó:

- Respecto de la formación inicial del docente especializado en Educación Infantil se constata que: a) aún es muy nueva y no siempre se ha contado con pedagogos especialistas como formadores de formadores; b) los currículos de formación sólo refieren a un grupo etáreo, en general 4 a 6 años, en circunstancias que deben trabajar con el grupo etáreo de 0 a 6 años; c) el cambio en estos currículos de formación no es fácil dentro de las Universidades, Institutos de Formación o Escuelas Normales dado el tipo de trámites administrativo-académicos que ello requiere.
- Así mismo, la formación del personal denominado "voluntario": promotores, animadores o monitores

es insuficiente (sólo algunas semanas de capacitación, no más de tres) si se considera lo que significa educar niños y niñas pequeños; la escasa escolaridad con que cuentan; y la exigencia adicional que tiene el trabajo con población perteneciente a pueblos originarios, respecto de la incorporación de la cultura al currículo y el trabajo con el español como segunda lengua.

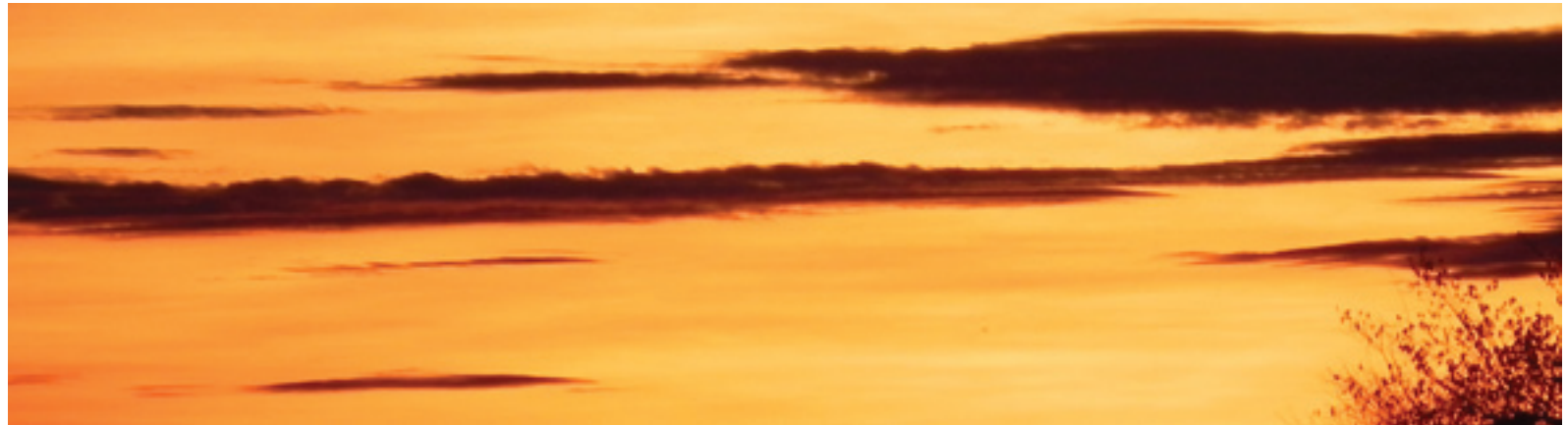
- La escasez de recursos con los que cuentan las instituciones a cargo de esta educación, la no existencia de ítems de capacitación permanente o su débil asignación presupuestaria impide la existencia de procesos de formación continua y en la acción.
- Los nuevos currículos tienen el valor de haber integrado contenidos actualizados. Sin embargo, en la medida en que están contruidos con un lenguaje técnico, que exigen su flexibilización y adecuación cultural para su aplicación, es un requisito contar con personal especializado y actualizado, situación que no siempre se observa con respecto a quien trabaja con población de los pueblos originarios.

#### La situación laboral del personal a cargo de los niños y niñas

El status laboral del personal que se desempeña en educación Infantil exige ciertos mínimos de estabilidad

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



y un salario que considere las exigencias de la función; en ese contexto se observó que en general el personal profesionalizado cuenta con salario y leyes sociales, sin embargo, este no considera los recursos para traslado a capacitaciones, por lo cual no asisten.

- Hacerlo supone: a) Restar recursos a un salario que ya es escaso respecto del costo de la vida en el país correspondiente, b) Los gastos que esta maestra o maestro debe realizar para trasladarse a lugares lejanos (urbano-marginal o rural) los cuales incluso no siempre cuentan con movilización pública, c) Esta situación también incluye a los equipos técnicos. En las entrevistas realizadas en dos de los países,

las supervisoras demostraban que los gastos que implicaba realizar su función de acuerdo a lo normado les implicaría quedarse sin salario. En uno de los países existía un pequeño incentivo para el docente que trabajaba en estas situaciones, sin embargo dicha asignación no era concordante con los gastos reales, no solucionaba por lo tanto el problema.

- El personal no profesional (promotores, animadores, madres cuidadoras) no cuenta con salario ni con leyes sociales. Reciben mensualmente una pequeña propina por su trabajo que puede ser complementada a través de aportes de los padres y madres. Esta situación genera: a)

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



Rotación de personal, perdiéndose las inversiones en capacitación, que aunque no sean cuantiosas, son pérdidas. b) El trabajo con niños y niñas es percibido como un trabajo cualquiera y esporádico, lo que impide a estas personas proyectarse en términos de una especialización, c) Cuando estas mujeres se embarazan dejan la institución dado que deben ser reemplazadas por otra y al no tener leyes sociales no existen los recursos para mantener “la propina” durante un período de pre o de post natal. Esto hace que se mantengan trabajando hasta el día del parto, o tengan inasistencias frecuentes con el respectivo efecto negativo para los niños y niñas que atienden.

### 9. El trabajo con las familias y la comunidad: cómo pasar de una relación pragmática a una relación educativa

En los tres países constitutivos del estudio se observó que en los currículos se menciona la importancia de trabajar educativamente con las familias en la medida en que se les concibe como primeros educadores de sus hijos e hijas y se reconoce la importancia de articular esfuerzos educativos en pro de los pequeños. Sin embargo, existe un escaso trabajo educativo con ellos, preponderando dos tipos de relación: “como entrega de recursos materiales” y “como aporte en trabajo” (UNESCO. 2002).

### Relación como entrega de recursos materiales

La concepción de familia y de comunidad posible de inferir desde esta práctica es la de una institución que entrega a otra bienes materiales. El rol de las familias en esta concepción consiste en aportar aquello que la educación solicita: terreno, local, dinero, materiales educativos, entre otros.

### Relación como entrega de mano de obra

La segunda concepción, “como entrega de mano de obra”, se caracteriza por comprender la participación como entrega de aportes en trabajo por parte de los padres, la comunidad y especialmente de las madres. Esta estrategia permite la ejecución del programa. En el contexto de este tipo de participación, es posible visualizar tres modalidades distintas, en la medida en que su concreción se refiere a ámbitos diferentes.

La primera modalidad enfatiza la atención de niñas y niños por parte de mujeres, denominadas “educadoras” y son ejemplo de ello algunos de los Programas de Atención. Estas modalidades conciben y homologan el concepto de relación o participación con trabajo voluntario, especialmente entregado por mujeres u otro miembro de la comunidad. Las madres participan en la medida en que cuidan y estimulan a niños menores en locales comunitarios o en sus casas.

# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



Una segunda modalidad consiste en “participar” a través de la preparación de alimentos por parte de las madres y mujeres de la comunidad; es el caso de otros de los Programas de Atención. En estos casos, participan encargándose del aseo, o de la cocina, o de ayudar a la “voluntaria” a cargo del programa.

Una tercera modalidad consiste en “participar” a través de la elaboración de material didáctico o arreglo de los locales por parte de los padres. Esta estrategia se utilizaba especialmente en una de las Modalidades.

En un reciente libro de UNESCO sobre el tema se señala que:

“(...) este tipo de “participación”, está ampliamente difundida y se concreta en Programas específicos en prácticamente la totalidad de los países de América Latina. Más aún, la gran ampliación de cobertura experimentada por la Educación Infantil en el último decenio se dio especialmente a través del trabajo voluntario de madres, en el contexto de este paradigma; es el caso de los Hogares o Casas de Cuidado Diario que con distintos nombres existen en la totalidad de los países de América Latina, y también gran parte de las denominadas Modalidades No Formales o No Convencionales o No Escolarizadas, en las cuales la maestra es reemplazada por una madre o agente comunitario “voluntaria”, que se hace cargo de la educación y cuidado de los niños y niñas. (...)” (UNESCO, 2002)

En suma, a través de lo observado, en general no se estaría cumpliendo el propósito del trabajo con las

# in-fan-cia latina

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



familias en términos de fortalecer su rol como primeros educadores de su hijos e hijas.

#### 10. Reflexión y recomendaciones finales

La primera infancia parte de los pueblos originarios es de las más numerosas respecto de su grupo etéreo, es la más pobre y por ende es la que requiere de mayores apoyos para ofrecerle una educación de calidad.

Una Educación Infantil de calidad no se limita a una buena enseñanza entendida como la posibilidad de ofrecer a los niños y niñas ambientes educativos enriquecidos para que en dicho contexto aprendan a aprender. Se requiere también satisfacer un conjunto de otras necesidades que les permitan estar en las mejores condiciones para aprender: un estado de salud y nutricional adecuado, un ambiente educativo cultural y lingüísticamente pertinente para que desde él puedan acceder también a la denominada cultura universal. Ello exige entonces un ambiente educativo más rico dado que en sus casas no se les puede ofrecer. Y se requiere de maestros especializados, capaces de hablarles en su lengua, entender su cultura y, en una articulación constante con sus familias, diseñar Proyectos Educativos que rescaten lo que los niños y niñas saben y, a partir de ello, los desafíen.

Hacer educación dirigida a la Primera Infancia de los pueblos originarios requiere de propuestas educativas

innovadoras y, también de mayores inversiones. Educar a niños de un pequeño poblado que hablan su lengua originaria; exige de maestros y maestras muy especializados y que se manejen en el idioma que los niños y niñas hablan, con los recursos necesarios para trasladarse diariamente al lugar, contar con un espacio físico acorde a la dignidad de los niños y niñas y que cuente con el mobiliario y los recursos didácticos necesarios (estos cuando son manufacturados deben ser entregados por el Estado porque sus familias no los pueden adquirir).

Hacer educación dirigida a la primera Infancia de los pueblos originarios requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene y rescatar lo que desde su cultura saben y el idioma que hablan para entregar la educación que se merecen y a la que tienen derecho.

#### NOTAS:

1. En este contexto el estudio realizado por el BID optó por trabajar con diversas fuentes, por generar una estadística propia y por mostrar los distintos resultados que estas fuentes entregaban.
2. Para efectos del estudio en el cual se sustenta este documento esto representó un gran reto en la medida en que

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



se pretendía la identificación de los niños y niñas que asisten a preescolar. A pesar de la escasa información, las encuestas de hogares ofrecieron una alternativa a la escasez de información oficial y no oficial de la población de niños y niñas indígenas y afro menores de 6 años. A partir de ellas se hubo de generar una estadística propia, y se llegó a aproximaciones sustentadas.

**3.** Cálculos a partir de datos obtenidos de la Encuesta de Hogares 2003.

**4.** Ver estudio completo.

**5.** Ver el artículo completo en el PDF enlazado.

**6.** Este gráfico es copia fiel del original en el estudio citado. La cifra correspondiente a los afro peruanos es inferior (23,3%), se cree debido a la falta de representatividad del grupo en la encuesta.

**7.** Algunos de los países en sus instrumentos oficiales hacen la distinción entre población mestiza y blanca.

**8.** Ver el artículo completo en el PDF enlazado.

**9.** Ver el artículo completo en el PDF enlazado.

**Ver artículo completo:**

[http://www2.rosasensat.org/files/art\\_ofelia\\_en\\_extenso.pdf](http://www2.rosasensat.org/files/art_ofelia_en_extenso.pdf)

*Fotografías de Joana Marlès González*

■ **OFELIA REVECO VERGARA**

Educadora de infantil  
ofeliareveco@gmail.com



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Situación de la infancia indígena en tres países de América Latina



#### BIBLIOGRAFÍA

BID. (1998): *The Path Out of Poverty*. EEUU. Banco Interamericano de Desarrollo.

CHACKIEL, J. (2005): Métodos de estimaciones demográficas de pueblos indígenas a partir de censos de población: *La Fecundidad y la Mortalidad en: Seminario Internacional Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas* Santiago de Chile. CEPAL.

DERUYTTERE, A. (1997): *El Banco Interamericano de Desarrollo y los Pueblos Indígenas*. EEUU. BID.

DAHLBERG, G; MOSS, P y PENCE, A. (2005): *Mas allá de la Calidad de la Educación Infantil*. Barcelona. Graó.

DÍAZ-POLANCO, H. (1995): *Etnia y Nación en América Latina*. México. Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.

HALL, G, y PATRINOS, H. A. (2005): *Indigenous Peoples, Poverty and Human Development in Latin America*. Reino Unido. Palgrave Macmillan.

HIGH SCOPE EARLY CHILDHOOD (1994): *The perry preschool program long terms efects*. High scope early childhood. EEUU Policy Papers.

MAGENDZO, A. (1986): *Currículum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile. PIIIE

MARCON, R. (1994): *An Early learning identification follow up study: Transition from the early to the later chilhood grades*. Washington, DC: District of Columbia Public Schools.

MEC (1993): *Modelo De Educación Intercultural Bilingüe*. Quito. Ministerio De Educación y Cultura.

MYERS, R. (1992): *The Twelve Who Survive*. Londres y Nueva York. Routledge en cooperación con UNESCO, Capítulo 1 Why Invest in early chilhood development? Págs. 3 a 14.

National association for education of young children. (1992): *Development apropiate practice on early chilhood program serving*

*children from birth trough age 8*. Washington DC. NAEYC.

OCDE (2003): *Niños Pequeños, Grandes Desafíos*. París. OCDE.

PEYSER, A. y CHACKIEL, J. (1999): *La identificación de poblaciones indígenas en los censos de América Latina*, en: *América Latina: Aspectos conceptuales de los censos del 2000*. Santiago de Chile. CEPAL, Serie Manuales N. 1.

REVECO, O y CRUZ, A, Consultores; Especialista THOMPSON, J. (2005): *Acceso y Calidad de la Educación Infantil Dirigida a Poblaciones Indígenas y Afro Descendientes. Evaluación a Partir de Tres Casos: Colombia, Ecuador Y Perú*. EEUU. BID.

REVECO, O y MELLA, O.: *Impacto de la Educación Parvularia en la Educación Básica*. Santiago Chile. Serie Estudios N. 3, JUNJI.

REVECO, O y BLANCO, R. (2004): *Propuesta de Indicadores para evaluar calidad de los Programas de Educación Infantil*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO (En proceso de validación.)

REVECO, O y BLANCO, R. (2002): *La Participación de la Familia en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago de Chile. OREALC/UNESCO.

ROSA SENSAT (2005): *Revista de la Asociación de maestros de Rosa Sensat*. Barcelona, España. in-fan-cia, número 89. Enero - febrero 2005.

SIISE-SISPAE (2004): "Los Afroecuatorianos en Cifras: Desigualdad, discriminación y exclusión según las estadísticas sociales del Ecuador". Quito. SIISE-SISPAE.

UNESCO (2006): *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2007. Bases sólidas Atención y Educación de la Primera Infancia*. París. Francia. UNESCO.

YOUNG, M. (2002): *Investing in our children's future. From Early Child Development*. Washington. DC. The World Bank. <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/BANCOMUNDIAL/EXTSPPAISES/LACINSPANISHEXT/0,,contentMDK:20505827~menuPK:508626~pagePK:146736~piPK:226340~theSitePK:489669,00.html>. Julio 2005

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay



- CLAUDIA PACHECO
- RODOLFO ELÍAS
- PATRICIA MISIEGO

El conocimiento de las pautas, prácticas y creencias de crianza nos permite comprender, apoyar y mejorar el proceso de crianza, responder a la diversidad, respetar valores culturales, proveer continuidad durante tiempos de cambio; analizar los diversos cambios que vienen ocurriendo en la dinámica de las familias y comunidades: cambios en las funciones tradicionales de la familia, su estructura y funcionamiento, el papel de los hombres en la crianza, cambios en la visión de la niña y en la naturaleza del trabajo de la mujer, cambios en los patrones de migración y, finalmente, analizar la presencia de valores vinculados a la “modernidad”: educación, salud, apoyos sociales no tradicionales, como es el caso de la tecnología (Evans y Myers, 2005).

En Paraguay, existe poco conocimiento sobre pautas y prácticas de crianza de contextos en situación de vulnerabilidad, como las comunidades indígenas, afro descendientes, en asentamientos, zonas rurales o familias de personas con discapacidad, en especial en lo referente a los primeros años de vida.

Mustard (2005) afirma que “... el entorno social ejerce profundas influencias en la población en cuanto a salud, aprendizaje, comportamiento y competencia”. Es indiscutible que el desarrollo del niño o la niña se encuentra mediatizado por el contexto en que se efectiviza.

El entorno del niño y la niña afecta la manera en que las conexiones neuronales establecen relaciones. Por lo tanto, el contexto social ejerce una importante influencia en el desarrollo infantil y existen creencias y prácticas integradas a la cultura que son claves para promover el desarrollo. Las diferencias culturales en las pautas y prácticas de crianza son un aspecto clave para lograr este desarrollo integral, en forma pertinente.

Es necesario reconocer que la realidad multicultural de Paraguay influye en las pautas y prácticas de crianza según cada cultura, por lo que se deben visibilizar todos los sectores. La negación implicaría que esta diversidad se vería diluida en una cultura predominante, extraña a su realidad. Las poblaciones indígenas, rurales, afro descendientes, en situación de asentamiento, con niños y niñas con discapacidad tienen características culturales propias y en los primeros años la noción de integralidad está en directa



# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay



relación con la afirmación e identificación del niño y de la niña con su propio contexto cultural.

#### ¿A qué son las pautas y prácticas de crianza?

El concepto de prácticas de crianza se refiere a las acciones, hábitos o costumbres que miembros de un colectivo social o una sociedad determinada realizan en relación a la atención y al cuidado de sus niños y niñas. Estas costumbres o acciones se hallan inmersas en la vida diaria y generalmente no existe una conciencia o reflexión sobre dichas prácticas y plantea varios aspectos que deben ser analizados en detalle (Myers y otros, 2000).

En un primer plano, la noción de **crianza** –que según autores como Myers, 1994; Aguirre, 2000; Aguirre & Duran, 2000; Sotomayor, 1999; Delgado, 1998– hace parte de las relaciones familiares y en ellas se resalta el papel que juegan los padres, madres y personas encargadas en la formación de sus niños y niñas. Este fenómeno se sitúa en el campo de la interacción humana, en el marco de una relación interpersonal muy particular, caracterizada por el poder, el afecto y la influencia. Los adultos manifiestan su clara convicción de que están ahí para cumplir una función de cuidado y orientación; o, como se pensaba en otras épocas, para “domesticar, civilizar y domar” desde una perspectiva

de autonomía y represión. Este concepto además involucra tres procesos psicosociales: las prácticas propiamente dichas, las pautas y las creencias. El concepto de **prácticas** debe concebirse como acciones conectadas entre sí, que tienen un inicio y van desarrollándose según el tiempo. “Son comportamientos intencionados y regulados... es lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños. Son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial, y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que permitan al niño reconocer e interpretar el entorno que le rodea” (Aguirre, 2000).

Un rasgo de las **prácticas** constituye el hecho de que en su mayoría son acciones aprendidas, tanto dentro de las relaciones de crianza en las cuales se vieron involucrados los adultos, o como referencia a comportamientos de otros “padres de familia”. Se podría decir, que son aquellas nociones, no muy elaboradas, sobre la manera como se debe criar a los hijos e hijas. Por lo tanto, la justificación de las prácticas de crianza depende de la cultura, del nivel social, económico y educativo de los padres.

Las **prácticas** se expresan en la forma particular para atender a situaciones o condiciones individuales (alimentación, afecto, llanto, necesidades especiales,

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

entre otros). Según Aguirre (2000), esta relación de padres a hijos no se manifiesta como un proceso en una sola vía, es decir, no se trata de un tipo de influencia que va de adultos a pequeños, sino que también, los pequeños ejercen influencia sobre la conducta de los adultos, lo que quiere



decir que cuentan en cierto grado con la habilidad para reorientar las acciones de éstos. Estamos entonces, ante una relación de reciprocidad entre los participantes del vínculo. Por lo tanto las prácticas tienen una doble dimensión importante de reconocer: la influencia que ejerce el adulto sobre el niño o niña y la capacidad que tienen los niños y niñas de ejercer control sobre el comportamiento de sus padres, madres o encargados (Aguirre, 2000). Si bien estos dos aspectos son esenciales para entender las prácticas de crianza, considerando el propósito de este estudio el énfasis se dará en las características y comportamiento de padres, madres y encargados hacia el niño o la niña.

Respecto a la **pauta**, ésta tiene que ver con el canon que dirige las acciones de los padres, es decir, con el orden normativo que orienta al adulto hacia qué se debe hacer frente al comportamiento de los pequeños. Se refiere a lo esperado en la conducción de las acciones hacia los niños y niñas. Según el mismo autor (Aguirre, 2000), es “el vínculo directo con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia. Por ello, la pauta se presenta como una circunstancia restrictiva y poco flexible, lo cual no quiere decir que no pueda modificarse en el transcurso del tiempo”.

# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay



#### La diversidad en las prácticas desde una cultura rural y una cultura urbana

Los objetivos del desarrollo del niño y la niña y los sistemas de valores y creencias que afectan a las prácticas de crianza tienden a variar según el origen de clase y la cultura. Las cuestiones territoriales y geográficas constituyen factores relevantes a la hora de pensar en analizar la atención a la primera infancia desde un enfoque integral y de derechos.

“Paraguay... es un país multiétnico, multicultural y multilingüe vinculados a la estructura de sus comunidades y ciudades y/o a su sistema de producción, uso de recursos naturales, tecnología y relación de trabajo” (Demelenne y otros, sin año).

El análisis rural-urbano actual plantea una visión más dinámica de las dos realidades, donde todas han sufrido cambios importantes en su estilo de vida, valores, su vinculación con la tecnología de información y comunicación y se han diversificado en la producción de bienes y servicios. Todo esto, según Itzcovich (2010) llevó a una integración más funcional de lo rural y lo urbano.

Si bien es cierto que el factor geográfico es importante para el acceso a servicios, por diversas razones, el criterio demográfico resulta hoy insuficiente para la clasificación de las localidades.

Otros aspectos que influyen en la generación de una diversificación de estos contextos tiene relación con lo económico (migración por cuestiones de mayores ingresos, tipos de trabajo o empleo); distribución de la población en las comunidades; el nivel de alfabetización y educación, sobre todo de la madre; patrones familiares, en particular el papel y condiciones de la madre, entre otros.

Existen así áreas denominadas rurales pero que responden a una frontera ficticia, pues en realidad por sus condiciones, son urbanas: por la infraestructura vial tienen un flujo de personas, bienes y servicios que lo llevan a una diferente categoría (peri urbanas) (Itzcovich, 2010). Por otro lado, se identifican nuevos asentamientos, que, debido a su dispersión, quedan a una distancia importante de los centros de servicios o cuentan con poca infraestructura para el acceso a los mismos.

Así, en los contextos mencionados, se observa con frecuencia como los miembros de una familia forman una unidad económica: trabajan y producen juntos para su bienestar. Cada miembro no busca tanto sus intereses particulares como el bien común del grupo. No se consideran contratos formales, y una misma familia brinda a sus componentes un sustituto de seguridad social.

# in-fan-cia latinaoamericana tema

## Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Pero el principio de la ayuda mutua ya no se refiere a una familia extendida con todas sus ramificaciones, sino a una familia nuclear (Guttandin, 2007).

En esta diversidad de contextos se insertan las familias y, desde allí, establecen pautas y prácticas en la atención de niños y niñas. Estas particularidades generan modelos de familias que, si bien presentan sus diferencias, plantean dinámicas con coincidencias importantes. Guttandin (2007) refiere que si bien, en las antiguas zonas rurales, la forma tradicional de organización familiar es la familia extendida (lazos familiares y vinculaciones con personas extrañas introducidas al sistema por medio del compadrazgo), en estas nuevas conformaciones territoriales, esto no necesariamente se observa.

El progreso de un asentamiento, por ejemplo, es acompañado por una reagrupación familiar: la mayoría de las familias, en la zona de reciente colonización, está integrada por padres e hijos.

A diferencia de este modelo de familia nuclear se encuentran también muchas madres solteras, pues, por lo general, es el hombre el que deja a su familia.

La expansión de una economía de mercado ha permitido a los campesinos percibir salarios fuera

del ámbito familiar. La lealtad al grupo familiar se ve entonces disminuida, ya que mediante el trabajo asalariado, especialmente en los pueblos, los que realizan changas se pueden independizar del sistema económico familiar. La economía de mercado, lenta pero extendida a las zonas rurales, despierta nuevas expectativas de consumo en los campesinos y condiciona el cambio de algunos de sus valores tradicionalmente familiares.



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay



Sin embargo, Demellenne afirma que, si bien la movilidad ha sido una estrategia de supervivencia de muchas familias paraguayas (migración a países con mayor oportunidad laboral, el trabajo por “changas”, en las cosechas), esto demuestra su capacidad de adaptación, pero provoca un debilitamiento en las estructuras sociales de las familias.

En otros casos, según Guttandin (2007), cuando ocurren separaciones temporales o permanentes, la familia nuclear se encuentra totalmente disgregada: los chicos viven con los abuelos y tías, hermanas mayores o incluso son cuidados por terceros (vecinos, madrinas).

#### **Diversos contextos socioculturales, diferentes prácticas de crianza, pluralidad de “Infancias”**

Un punto de partida de esta investigación<sup>1</sup> fue el reconocimiento de la diversidad sociocultural del Paraguay y que la misma se refleja también en diferentes concepciones sobre la familia, la crianza y el desarrollo infantil. En esta investigación no hemos agotado todos los posibles escenarios (hemos optado por ciertos sectores, en especial, los que se encuentran en situación de pobreza), sin embargo hemos podido identificar diferencias en estas familias en lo que respecta a la relación con el entorno social y físico, en sus relaciones de pareja, la constitución,

los vínculos con la familia y las pautas y prácticas de crianza.

Identificamos, por ejemplo, mayor vínculo comunitario en contextos rurales donde muchas decisiones se toman en la comunidad y con un sentido de responsabilidad en la crianza que va más allá de las personas adultas de la familia a la que pertenecen. Se pueden marcar situaciones particulares a cada contexto en lo que respecta a la relación de la familia con los servicios sociales. En todos los casos predomina la desinformación sobre los servicios y las dificultades de acceso. También se han encontrado diferencias en la crianza, en los juegos, en la alimentación, cuidado, higiene, entre otros.

#### **Prácticas de crianza halladas**

Las historias de la investigación nos ilustran de diferentes formas sobre las prácticas de cuidado, alimentación, higiene, puesta de límites que ponen las personas encargadas de la crianza. Si bien se observan padres al cuidado de niños y niñas, en lo que respecta a los roles de género, en todos los casos la crianza está a cargo de las mujeres: las madres, las abuelas, tías, incluso hermanas. Ya, desde pequeñas, las niñas empiezan a asumir mayor responsabilidad doméstica mientras los varones tienen más libertad de acción. También resalta el rol de las y los hermanos mayores

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay



en el cuidado de los más pequeños. Estos niños y niñas asumen conductas de independencia desde los primeros años de vida.

En la alimentación se da una variedad de situaciones, donde por un lado se mantienen prácticas tradicionales, ligadas al ambiente rural y a la producción para el autoconsumo, con la inclusión de elementos que no siempre contribuyen a una nutrición adecuada. Otro hecho resaltante es que la mayoría de las madres se refirió a la lactancia materna como una práctica frecuente, que incluso se puede extender por varios años.

En lo referente a la puesta de límites, hay diferentes prácticas, desde las que ponen mucho énfasis en el castigo físico, hasta aquellas que dan una amplia libertad de acción de los niños y niñas y raramente los reprenden o los limitan.

En cuanto a los juegos, predominan las prácticas grupales con otros niños y niñas de la comunidad que incluyen actividad física y reglas.

Los juguetes están vinculados en las diversas historias analizadas a los objetos que tengan a su alrededor –ramas, troncos, cajas– y no necesariamente a objetos adquiridos. Esto promueve sin lugar a dudas el jugar a

“como si” tan característico de las etapas evolutivas en las que se encuentran los niños y niñas de este estudio. Estas actividades generan capacidades para el juego simbólico e imitativo, al jugar a actividades cotidianas del entorno –limpiar, carpir, cocinar, entre otras.

#### NOTA:

**1.** “Las infancias reflejadas en diez historias de vida” fue un estudio realizado por Global Infancia para la Secretaría Nacional de la Niñez y de la Adolescencia (SNNA), elaborado en el marco del Programa de Cooperación Técnica no Reembolsable, Fortalecimiento de las Políticas Públicas de la Niñez y la Adolescencia, que contó con financiamiento del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El equipo investigador estuvo conformado por: Rodolfo Elías Acosta, Claudia Pacheco, Johanna Walder, María Elena Cuevas, Patricia Misiego Telesca, Martha Benítez Ayala, María de Lourdes Gómez Sanjurjo y Mavyth González.

#### ■ CLAUDIA PACHECO

Formadora de docentes e investigadora, Global Infancia

#### ■ RODOLFO ELÍAS

Psicólogo e investigador, Instituto Desarrollo

#### ■ PATRICIA MISIEGO

Formadora de docentes e investigadora, Instituto Desarrollo

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Las pautas y prácticas de crianza en el contexto rural en Paraguay

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

#### Bibliografía

- AGUIRRE, E. (2000): Socialización y Prácticas de Crianza. En Aguirre, E. y Durán, E. *Socialización: Prácticas de Crianza y Cuidado de la Salud*. Bogotá. CES-Universidad Nacional de Colombia.
- BELL RODRÍGUEZ, R. (2010): *Pedagogía y Diversidad*. Cátedra Andrés Bello para la Educación Especial; Buenos Aires, Editorial Abril.
- CÉSPEDES, R. (2004): Familias y Pobreza en Paraguay. Trabajo presentado en el I Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, 18 al 20 de septiembre, Caxambú-MGBrasil.
- DEMELENNE, D. (2006): Contexto Sociocultural de la Educación Inicial. En MEC: *Modelos Conceptuales y Metodológicos en la Evaluación de la Calidad de la Educación Preescolar*. Asunción.
- GUTTANDIN, F; Riquelme, L; Cáceres, M.R. (2007): *Pobreza Campesina desde la Perspectiva de las Madres Beneficiarias del Programa Tekopora*. GTZ, UNFPA, Asunción.
- MUSTARD, J.F. (1999): En UNICEF – UNESCO: *Measuring the Impact: An Assessment of Progress in Early Childhood Education, Care and Development in the Caribbean*. Charles, Leon. Kingston, Jamaica.
- MYERS, R. (2001): Notas sobre “la Calidad” de la Atención a la Infancia: ¿Cómo se sabe si la atención a la infancia es de calidad? (Adaptación). IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. La Habana, Cuba, Centro de Referenci Latinoamericano para la Educación Preescolar, CELEP.



# in-fan-cia

## entrevista

Guillermo Sequera

# latinoamericana



### — MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

*“La luna en mi ventana viene a exigirme su poema”  
Ho Chi Minh*

Guillermo Sequera realizó estudios de etnología en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París. En dicho país, consagró varios años a proyectos de recuperación y transmisión del patrimonio de los pueblos. Antropólogo – etnomusicólogo. Consultor Unesco París (Naciones Unidas para la Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología). Dirección: Patrimonio Cultural Inmaterial. Desde nov. 2010. Asesor del Ministro de Cultura, Secretaría Nacional de Cultura Paraguay. Desde 2009. Premio Nacional de Ciencia 2004-2009. Dos Menciones de Honor Congreso Nacional.

#### ***Jeguakava jeayu porãngue’i***

**Hermosos portadores que lograrán un buen vivir**

**Don Guillermo, esta es una entrevista para la Revista *Infancia latinoamericana*, su experiencia como antropólogo y estudioso de la música étnica nos puede dar luces para reconocer a la infancia de nuestros países.**

¿Una entrevista? esta será una oportunidad de comunicarme con ustedes, es una oportunidad que no me la quiero perder. Y eso que es cada vez mayor la implosión de medios de comunicación, pero sus propietarios hacen de ella instalar la incomunicación. ¿Los niños y las niñas? ¿Y los jóvenes? Los niños y las niñas me hacen pensar que en ciertos lugares, como hace poco, en una escuelita primaria de Connecticut de los Estados Unidos, una veintena niños y maestros adultos fueron muertos a tiros, ¿será que la violencia contra los niños y maestros de escuelitas norteamericanas se ha instalado para siempre? Y no es la primera vez. Eso me trae también a la memoria, y en otras circunstancias, que, en agosto de 1869, jóvenes y niños entre 9 y 15 años se vieron obligados a defender el Paraguay, en la batalla llamada de Acosta Ñu. Fueron sólo unos 3.500 enfrentando a unos 20.000 soldados al mando del Duque de Caxias, quien dejó sellada aquella frase justificando su acción: “para matar hasta el feto en el vientre de la mujer”. Única manera de hacer trizas a un proyecto de un pueblo decidido a defender su soberanía, su autonomía. Quizá por eso Paraguay se parece a Haití, incluso por haber compartido estigmas y castigos... Pero volvamos a retomar esos momentos difíciles para los niños. Cuentan que un millón de niños fueron asesinados por los nazis en la Segunda Guerra



# in-fan-cia

## entrevista

### Guillermo Sequera

# latinoamericana



Mundial. En Vietnam trece millones de huérfanos de guerra. En Irak un millón de niños habían perdido a uno o ambos padres. ¿Y los niños de Gaza? Cuánto sufrimiento incalculable por haber sido rociados con herbicidas, por haber soportado bombardeos, hambruna, por estas guerras modernas, a las que incluso la denominan “humanitarias”. ¡Cuánto que hablar respecto a la infancia!

#### **Estos hechos, ¿los relaciona con la infancia y con algo más?**

Claro, porque la vida, es el bien común de todos, de todos los niños del Planeta Tierra. Pero una parte de lo que ocurre preocupa: el sistema de “desarrollo” se muestra de manera violenta, cruel, brutal de vivir ahora y en todos los tiempos. Las guerras modernas armadas por una ambición sin límites del Hegemón, en devorar y apropiarse de los recursos estratégicos que se sitúan en el Sur. ¿Somos acaso conscientes de que América Latina y el Caribe disponen de más del 48% de los recursos que necesita el mundo para vivir? El 50% de los recursos del agua se encuentran aquí. Y ni hablar de “tierras raras”, de recursos en hidrocarburos y gas. ¿Y sus seres humanos? Uno de los patrimonios más preciados.

#### **Y de estos habitantes de incalculable valor, ¿qué nos puede decir?**

Nuestra América es un escenario de coloridas culturas que exhiben sus maneras más diversas de representación ceremonial, lenguas diversas, conocimientos científicos milenarios inventados por las primeras naciones. Una inventiva sorprendente. La creatividad latinoamericana y caribeña avanza a pasos firmes, contribuyendo así, a través de programas comunes. Eso es, la inventiva es ese el deseo, aunque no la satisfacción en sí mismo; es la evolución cultural de ese deseo en el lenguaje, la representación en la inventiva, en la creación.

#### **¿Y “los niños y las niñas”?**

Son los más olvidados. Todas las injusticias se sienten en el alma y en el cuerpo, pero fundamentalmente en los niños. Dicen que después de que el mundo es mundo muchos idiotas reivindicaron la luna --“alguna razón tendrán, y es bueno saber”-- pero, peor, si no hubiera habido idiotas que hubieran deseado ir hasta la luna. Y qué hubiera sido de poetas sin la luna, y nosotros sin la poesía. Y esto, como ven es siempre cosa de niños. Siempre los “pequeños” van más lejos que nosotros los “mayores”. Y, vaya, y cuánto no se han burlado de las preguntas de niños, o de aquellos que fueron hasta condenados por haber adoptado el pensamiento de los niños. Los deseos, las necesidades son necesarias para la supervivencia, para la salud,

# in-fan-cia

## entrevista

Guillermo Sequera

# latinoamericana

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

para el cuerpo. “Toda obra es lenguaje de amor y de deseo” nos alertaba F. Dolto.



**En este contexto, qué papel tiene la educación, que al parecer nada hizo para que los niños y las niñas sean reconocidos como tales.**

La educación tiene la obligación de pensar, de preparar a los niños para una vida de la cual no sabemos lo que nos depara: la destrucción de la especie humana, o la refundación de una sociedad humanizada para todos. Ahora que se viene el mundo abajo, que descuartizan los bosques, revientan los suelos, infestan las aguas y destruyen las culturas culpabilizando a los pueblos

originarios de que sus lenguas y sus conocimientos de nada les sirven, ni para nada sirven. Entonces, nos decimos: todos tenemos a lo que llamamos artes, inventivas, creatividad y alta imaginación. Llevemos a cabo una gran obra de arte, reivindicadora para todas y todos, donde cada uno de nosotros nos pongamos a inventar, a explicar y accionar con la belleza, con un lenguaje de espiritualidad, auténtico, fuerte, repleto de humanidad, un mensaje de acción inmortal, para que con aquel que goza al recibir, es fuente de gozo vivo: Revelación del sentido de la vida, es allí donde se abre un enorme horizonte.



# in-fan-cia entrevista

Guillermo Sequera

# latinoamericana

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



personas y para los “niños y niñas”, de realizar sus sueños y sus talentos. Una nueva y/o una antigua cosmovisión necesaria.



## Entonces ¿esto implica una vocación para la vida y no para la muerte?

Desde luego, es la revelación de una vocación para todos: ¡la consagración de la vida! Entender la diferencia entre el deseo y la necesidad. Poner la necesidad de todos en el centro de todo. Ayudarnos a satisfacer nuestras necesidades: vivir, compartir las interrogantes, las soluciones. Necesitamos una visión radicalmente distinta del progreso humano, que no se calcula por la productividad o por la cantidad de mercancías vendidas y compradas, sino por la dimensión humana, por la posibilidad para las



# in-fan-cia entrevista

Guillermo Sequera

# latinoamericana



## ¿Cuáles serían estas fuentes que favorecerán el reconocimiento de la dimensión humana?

Valores y principios que respondan también a una inusitada relación con la naturaleza. Por eso, aquí es urgente adoptar y valorar los aportes de los pueblos originarios. Integrar sus demandas y contribuciones porque ellas son la clave para enfrentar los descabros climáticos y, sobre todo, su valoración se entronca con la necesidad de la humanidad de inventar una nueva sociedad. Y, en eso, estos pueblos saben de qué hablan.

## Entonces estos pueblos tienen una manera peculiar de educar.

Una peculiar manera de educar a los niños, especialmente esto se da todavía en las zonas rurales, sin necesidad de actitudes autoritarias. Todavía en el Paraguay rural donde coexisten campesinos guaraní quienes recibieron el legado de lenguas y culturas de los pueblos originarios guaraní. Todavía escuchamos: “Ekeke asaje, ani nderaha jasy jatere” (Duermes durante las siestas, si no te llevaría el duende jasy jatere). “Ani eñembosarái ka’arupytü meve oúne ndéve ijarýi” (No juegues hasta muy entrada la noche, o te raptaría el duende de la noche). “Mitä’i Churi kaso mboka’i rygue andai chumbe jokoha...” O ya a modo de regaño, pero igual no deja de ser una instrucción cariñosa.

Si mamá o papá pegan un reto de aquellos que se escucha en toda la comarca guaraní, los niños de un solo salto se protegen hasta los brazos de los abuelos. Y qué niño no quiere a sus abuelos. Los abuelos son la sabiduría humanizada; con sus cuentos kaso ñemombe’u enriquecen la imaginación de los niños. Con sus pasos cansinos, recorren niños, toman los frutos a ladera de caminitos, entregando sabrosos frutos a los niños. Quien alguna vez no degustó los guavirá, gaaavira ñumi amarillos de sabor agridulce, los ñangapiry jugosos de color rojo reluciente o rico caña dulce takuare’ë que traía en trocitos ubicados con ternura al fondo de su sombrero piri. Un regalo a sus nietitos queridos.



# in-fan-cia entrevista

Guillermo Sequera

# latinoamericana

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



## ¿Entonces la violencia en todas sus formas no está presente en esta cultura rural y tampoco en los pueblos originarios?

Hace poco, de recorrida por las comunidades mbya de Caazapá, la sabiduría de Kerechu se expresaba con firmeza y nos decía “Che chembo’eakue che chy, peë peje sy, che chy ha che tuu omanoma ha che apyta chupe kuery chy jey, chy guasu hía che...”

“Cuando muy pequeñita, las enseñanzas me las transmitió mi madre a la cual ustedes llaman sy, nosotros le decimos chy. Mi padre y mi madre ya hace tiempo murieron, y yo quedé en su reemplazo en la comunidad; yo soy la Madre, la Gran madre de todos. Soy yo quien instruye y

transmite a los pequeños y a niñas nuestra cultura. Aquí nos sentimos un poco solos, nadie viene a nuestra búsqueda para ayudarnos. Hasta poco antes de morir ayudaba a mi madre a transportar agua del arroyo; y en esos tiempos abundaban los peces. Hoy murieron todos los pececitos. Y se preguntarán ¿Por qué murieron los pececitos? Murieron porque los terratenientes contaminaron las aguas. De esa manera, desaparecieron los bosques, y las aguas también”. Rafael Barret nos alertó viendo lejos, y sus pensamientos nos reafirman la idea de la protección humana, el decía: “Salvémonos, salvemos la humanidad. Volvamos a los niños, y volvamos llenos de respeto y de fe.”

Podemos concluir que en las culturas ancestrales y en las comunidades rurales se valora la naturaleza y la esencia del niño y la niña, para quienes los adultos efectivamente cumplen la labor de protectores y educadores, tan anhelado por los derechos del niño: Volvamos a los niños, y volvamos llenos de respeto y de fe.”

Volvamos a la poesía y los cuentos a la hora de dormir cuando: “La luna en mi ventana viene a exigirme su poema” para las buenas noches.

### ■ MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

Psicopedagoga, especialista en infancia.

Máster en educación con énfasis en investigación

n°7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

# in-fan-cia entrevista

# latinoamericana

Guillermo Sequera

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



# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## ¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

- ANA MARGARITA RAMOS
- SUSANA KOVÁC

El Ministerio de Educación y Cultura, apoyado por Unicef, desarrolló un trabajo de investigación centrado en relevar los juegos tradicionales de cinco pueblos indígenas en el Paraguay. Esta actividad fue liderada por la Dirección General de Educación Indígena, con la asistencia técnica de Susana Kovác y con la participación de educadores y educadoras de los diversos pueblos indígenas.

Este trabajo constituye una aproximación a la niñez indígena, a los juegos y a los valores culturales que se transmiten a través de ellos, el valor que representan los juegos para los niños, niñas y comunidades indígenas, que permite reconocer su identidad desde el mundo de los niños y niñas.

### Los juegos tradicionales indígenas, algunos juegos encantadores

Los juegos en los pueblos originarios responden a actividades tradicionales como la pesca, la cacería o la recolección de frutos silvestres. Hoy, en muchos casos han sido limitadas o remplazadas por la marcada occidentalización de su cultura o porque el contexto en el que viven actualmente exige nuevas

formas de supervivencias que deben aprender, aun así esta rica expresión lúdica sobrevive, con apoyo de organizaciones indigenistas, antropólogos y estudiosos cuya meta es la presencia de los diversos modos de expresión genuina en estos pueblos.

En las aldeas indígenas los juegos son formas concretas de aprendizaje para la vida y apoyan el aprendizaje de niños, niñas y adolescentes a incorporarse a la actividad adulta y en lograr la resistencia en el monte.

En este apartado se consideran juegos con arcos y flechas, trompos, muñecas, pelotas, juegos de destreza y habilidades. En la presentación de estos juegos, se considera el material del que están confeccionados y la función que cumplen en su aprendizaje.

### Juegos con Arco, boleadoras y flechas



# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## ¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

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



Puntas y plumas de flechas



Niños Aché con arcos tradicionales

Niños Qom

con arcos infantiles



Boleadoras



**Materiales utilizados en la confección:** Los arcos se confeccionan de diferentes maderas y técnicas de fabricación, la cuerda de fibra de karaguatá, el astil de las flechas de caña de castilla, las puntas son variadas de acuerdo al blanco al que se dirigirán y las plumas de variadas aves son sujetadas con una masa de cera de abeja o avispa y la cuerda.



# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

### ¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

**Función del juego:** El arco y la flecha lo utilizan solo los niños y solo lo practican los hombres con el fin de formar grandes arqueros para la caza y defensa. **CHECNEC CHECNA** se denomina al arco y la flecha con los que desde pequeños se practica con réplicas en miniaturas.

Mediante estos juegos se desarrollan la fuerza, la destreza, la rapidez, la perseverancia, lo que necesita un buen cazador o guerrero.

#### Juegos con trompos

**Materiales utilizados en la confección:** El trompo es fabricado con porongos y se encuentra en casi todos los pueblos indígenas y es uno de los juegos que permanece en los pueblos y en las comunidades rurales como juegos tradicionales, confeccionados, a diferencia del trompo indígena, en madera guayabo



Trompo de porongo

**Función del Juego:** Este juego desarrolla la precisión, la puntería y la concentración.

#### Juegos con muñecas fabricadas con huesos

Las niñas tienen algunos juegos recreativos, sin embargo juegan más simulando actividades cotidianas, cuya función les tocará ejercer en el futuro, uno de los juegos preferidos son las muñecas.



Muñecas de hueso de avestruz y cerámica nivaclé y ayoreo. Colección Verena Regehr



# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## ¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

**Materiales utilizados en la confección:** Los Guaraní Ñandeva confeccionan muñecas de huesos de ñandú o de reses y los niños hacen camiones de tunas.



**Función del juego:** Las niñas, por medio del juego con las muñecas, imitan la vida adulta.

### Juegos con diversos tipos de pelotas



*Pelota de chala de maíz Avá Guaraní*



*Niños Qom con pelota de chala de maíz*



**Materiales utilizados en la confección:** Pelotas de diversos tamaños y materiales son utilizadas, en casi todos los pueblos. Hay pelota hecha de chala de maíz. **DAJUA.**



# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

### ¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Los Ayoreos tienen juegos únicos con pelotas, **DAJUA** es una pequeña pelota de cáscara de caranillata envuelta en hojas de karaguatá colgada con una cuerda larga a un mástil en donde los niños y niñas en círculo alrededor del mástil deben golpear la pelota.



Pelota TOCO GOI. Colección Verena Regehr

El **TOCO GOI**, pelota de tejido de hilo de karaguatá que se sujeta al pelo largo de los hombres.

#### QUELOQUE y WITQUESET o YU ÇASATI.



PUMUCHUGUA.  
Colección Verena Regehr

El **QUELOQUE O NLOQUE**, pelota de palo santo para la competición de dos equipos rivales de jugadores masculinos. **AUAXA LOC** es una pelota que se fabrica de chala de maíz con pluma de Nandú.

**Función del juego:** Mediante la fabricación de estos juegos aprenden que hay un tiempo para mirar, intentar su fabricación, equivocarse reintentar y aprender.

#### Juegos de destreza y recreación

**Materiales utilizados en la confección: CADEEDO** son 9 cocos<sup>1</sup> pelados. Es un juego tradicional de niñas, similar al tiquichuela popular del Paraguay que no hemos encontrado su origen hispano. Las mujeres juegan en una ronda sentadas en el piso.



CADEEDO



# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



Son varios juegos de destreza y recreativos que realizan, niñas y niños en un claro del bosque. Se pueden citar las carreras con un pie atado **MARA OPO**, tocar al contrario **PICHA ETE POKO** o levantarse estando de bruces en el suelo con las manos atadas **PEKĀ MOCHĀ**.

MARA OPO



# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



PICHA ETE POKO



Niño lanzando el  
ÑEMBIARA

ÑEMBIARA



PEKÁ MOCHÁ

Los niños Avá Guaraní juegan al **TUKA´E KAÑY** y **TUKA´E GUAPY**, O “TE TOCA A TI” escondido o sentado. Así como al **ÑEMBIARA**, mazorca de maíz desgranada y seca con una pluma en un extremo como un proyectil. Este juego tiene la función ancestral de preparar al hombre guerrero a los enfrentamientos con arco y flecha, así adquirirían agilidad para esquivar o agarrar las flechas del adversario.

Otro juego muy gracioso que hasta hoy utilizan es el **MBOI JURU**, boca de víbora, funda tejida con la fibra del pindo roquei o el yatai roquei con el que se intenta atrapar el dedo de la mano de otro niño.

# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

¿A qué juegan los niños y las niñas indígenas del Paraguay?



**Función del juego:** a través de esta serie de juegos de destreza los niños y las niñas prueban su agilidad y fuerza física. El juego desarrolla diversas habilidades tales como la concentración, la velocidad de movimiento, la agilidad y la percepción del tiempo.

En conclusión: El patrimonio cultural de las comunidades indígenas incluye una serie de juegos que involucran a toda la comunidad, lo cual implica participación y sentido de pertenencia y muestra su cultura y el modo de operar con el juego en las diversas comunidades. El juego es una fuente de aprendizaje para la vida de la cual participan infantes, niños, niñas, adolescentes y adultos. Este rico acervo se va perdiendo lentamente con el tiempo y urge su conservación y práctica como rica fuente de valores.

### NOTAS:

1. Fruto del Cocotero o palmera autóctona.

#### — ANA MARGARITA RAMOS

Equipo de Unicef Paraguay en el área de Niñez Indígena y Afro descendiente

#### — SUSANA KOVÁC

Coordinadora del equipo de investigación, especialista en deportes y arquería

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias



### ■ Otra mirada al entorno socio educativo de la triple frontera de las cataratas del Iguazú

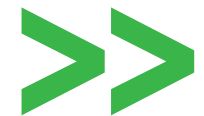
A continuación encontraréis una descripción de las características de la población infantil y adolescente de la llamada Triple Frontera (Paraguay, Argentina, Brasil) en los alrededores del entorno turístico de las Cataratas del Iguazú. Una situación compleja y cruel, atravesada por las realidades económicas, comerciales --legales e ilegales-- y los diferentes “tráficos” que allí se producen.

### ■ Una aproximación práctica al conocimiento de los orígenes

La experiencia didáctica del centro Araity de Montevideo, Uruguay, se plantea conocer, descubrir, recrear y documentar a partir del interés de los pequeños y sus familias su pasado indígena efímero. Es una actividad concreta que intenta aproximarse a las primeras culturas del territorio de la banda Oriental.

### ■ Javier Quesada

## Tres Fronteras



### ■ Ana Pintos, Adriana Espasandín

## Recreando nuestra historia



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Tres Fronteras

■ JAVIER QUESADA

#### Una experiencia con la infancia de tres países. Niños, niñas y adolescentes en las “Tres Fronteras”

Al sur de la región, tres países comparten la denominada “triple frontera”<sup>1</sup>, Paraguay, Argentina y Brasil. En muchas ocasiones es tema de análisis por cuestiones ligadas al delito del narcotráfico y muchos medios periodísticos hasta han hablado de una zona compleja debido al terrorismo internacional.



En la frontera, la vida cotidiana de los sujetos acontece desde un relacionamiento habitual, expresado en el intercambio cultural y económico, particularmente el turístico dada la proximidad con las Cataratas del Iguazú. Las ciudades de Foz de Iguacu, Ciudad del Este y Puerto Iguazu, reciben a diario a ciudadanos de los tres países y gran cantidad de turismo extranjero. En el año 2005, las áreas de infancia de los tres países, se dispusieron a abordar la temática de los niños, niñas y adolescentes en la frontera, pensando en la particularidad de situaciones que vulneran sus derechos.

Este proceso duró hasta el 2009 y ha implicado la concreción de protocolos de actuación conjunta, como así también una amplia oferta de espacios de formación para funcionarios de los ejecutivos locales y provinciales, de los consulados, el ámbito de la justicia, organizaciones de la sociedad civil y fuerzas de seguridad. Una instancia innovadora desde el ámbito de lo público que dio origen a una serie de modelos de intervención para otros puntos fronterizos de cada uno de los países.

La niñez fronteriza ha naturalizado el intercambio comercial que se produce cuando el grupo familiar pasa de un país a otro para realizar la compra de alimentos y otros artículos que requiere para su bienestar, y que





# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Tres Fronteras

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

el cambio de moneda temporalmente ofrece como ocasión de ahorro o adquisición de productos que no se encuentran en su país de origen<sup>2</sup>.



Esta situación, provoca también el traspaso ilegal de mercadería de un país a otro y en muchas ocasiones los “paseros”<sup>3</sup> y las “mulas”<sup>4</sup> son niños y niñas, que cargan enormes bultos de gran peso, escabulléndose entre la selva y los ríos a la madrugada, en esta situación de explotación laboral de la que son presas, complejizada además con el hecho delictivo de ingresar mercadería de modo ilegal en un país u otro.

No desconocemos que frente a cualquier situación de trabajo infantil hay un abuso de poder de un adulto sobre un niño o una niña, y que esta situación siempre implica un beneficio para el explotador que, atemorizando a los niños y niñas, logra someterlos a largas jornadas de trabajo nocturno, revestido de alto riesgo físico y psicológico, que será compensado en especies o algún monto escaso para el adulto a cargo.

Los niños y las niñas trabajadores en esta situación, pierden todos sus derechos, además de lo sustantivo de poseer tiempo libre para el juego y la recreación, para ir a la escuela y estar en el ámbito familiar, al ser niño menor<sup>5</sup>, se aprovecha su situación de “trabajo precario”, nadie puede reclamar condiciones dignas por ellos, no hay forma de sindicarse, no hay derecho a huelga o licencia por cuestiones sanitarias. Nadie reclama por ello, ni los propios niños y niñas

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Tres Fronteras



están en condiciones de hacerlo. La vida de estos niños y niñas es un racimo de derechos vulnerados, porque como sabemos los derechos de los niños son interdependientes.

Otro aspecto a tener en cuenta es la mercadería que se transporta, obviamente el traslado de artículos de electrónica –de mayor cotización– requiere un conjunto de habilidades físicas particulares debido al peso y a la posibilidad de escapar a la selva en un control aduanero, los adolescentes son los implicados. En el caso de bebidas alcohólicas y sobre todo tabaco son los niños y niñas, que además se inician a temprana edad en el consumo de estas de sustancias adictivas, con los problemas de salud que esto les ocasiona en el corto plazo.

El tema de la cedulaación que permite la identidad de estos pequeños trabajadores y el acceso a la documentación no es un problema menor, en muchas ocasiones las familias en situación de mayor vulnerabilidad cruzan las fronteras en busca de servicios sanitarios de mejor calidad, sobre todo en la etapa de la maternidad, dando a luz a sus hijos en el país vecino y no logrando, en todos los casos, el registro de nacimiento en el extranjero, lo que implica posteriormente la dificultad de obtener su cédula de identidad.

Esta situación tiene otra cara, que es el tráfico de bebés; ya que se han registrado en el cruce de fronteras madres adolescentes que llevando al bebé de apenas un mes, sin documentación del país de origen, pretendían ingresar a otro territorio. En muchos de estos casos, detectados por las fuerzas de seguridad –a partir de las instancias de capacitación recibidas–, implicaba una indagación sobre la madre para descubrir los motivos auténticos, corroborando que era una situación de venta, que ya estaba la familia apropiadora esperándola con la “recompensa” de unos fondos que permitieran construir una pieza<sup>6</sup> dónde vivir.

Cuando estos hechos ocurren, no podemos dejar de observar que los derechos de la madre adolescente están vulnerados, en cuanto se la interpela por el delito, sin tener en cuenta el contexto productor de dicha situación y su detención implica además la provisión de elementos de limpieza para su bebé, que generalmente no se tienen en cuenta... largas horas de espera para las declaraciones, de hostigamiento y en este contexto el bebé y la madre no acceden a alimentos y pañales. En la zona de frontera, no siempre hay juzgado, lo que implica el traslado a varios kilómetros, lo cual dificulta el abordaje. En algunos casos hemos visto como se tipifica el hecho con características de “problema migratorio” –alguien ha querido ingresar sin documentación–, regresando a la

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Tres Fronteras



adolescente a su país, sin contención para fortalecer el apego con su criatura, sin asistencia médica y psicológica, sin mirar la pluralidad de situaciones ligadas a la pobreza que la llevaron a esta situación.

En el caso de los adolescentes, en su gran mayoría mujeres, el fenómeno es otro, la explotación sexual comercial infantil. La explotación sexual de la niñez y la trata de personas están particularmente presentes en zonas fronterizas como Ciudad del Este y Triple Frontera entre Paraguay, Brasil y Argentina.

En general los niños y niñas son provenientes de hogares pobres, la frontera representa un espacio geográfico de tránsito de camiones entre países que, a la espera del cruce de mercadería y autorizaciones pertinentes, compra servicios sexuales infantiles en cualquier momento del día, en especial por la noche en un espacio de amplio estacionamiento cercano al puesto fronterizo.

Cuando se inició esta indagación, todos los profesionales y funcionarios implicados aducíamos que el turismo frecuente de la zona era productor de esta modalidad de explotación, sin embargo no era tan significativo el número de casos producidos en hoteles, sino en las “whiskerías”, bares y clubes, que hacía rotar a las adolescentes de un país a otro de manera de “ofrecer diversidad de mercadería” para la

explotación sexual. Las propias jóvenes rescatadas, dieron cuenta de este circuito y de la connivencia con las autoridades civiles y de seguridad.

Según datos conjuntos del Ministerio Público, la Secretaría de la Mujer y la Secretaría de la Niñez y la Adolescencia, se han recibido del 2004 al 2008, 84 casos de denuncia con fines de explotación sexual, principalmente, y laboral, lo que involucró a 103 mujeres mayores de edad, 42 niñas entre 5 y 11 años y adolescentes y 1 adolescente del sexo masculino. En ese mismo lapso de tiempo, se gestionó la repatriación de 95 mujeres y 6 adolescentes víctimas de trata con fines de explotación sexual, un varón con menos de 18 años y dos mujeres mayores de 18 años, víctimas de trata con fines de explotación laboral.

El 58% de estos casos tuvo como país de destino la Argentina, 23% Bolivia, 15% España y 4% a otros países tales como Chipre, Francia, Corea, Suiza e Italia.

Existe insuficiente información en relación a la trata de personas en general y la trata de niñas, niños y adolescentes en particular, afianzando las iniciativas dirigidas a remediar esta situación.

Frente a esta constatación han funcionado, de diversa manera, servicios locales de la sociedad civil y gubernamentales, en los tres países: Argentina,

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Tres Fronteras



Brasil, Paraguay para el alojamiento y protección de las adolescentes víctimas de explotación sexual comercial.

Los niños, niñas y adolescentes en frontera, sobre todo los que viven en mayor vulnerabilidad social, tienen un escenario local y condiciones de contexto que los implican en una flagrante violación de sus derechos.

La iniciativa de los tres países, en muchos casos apoyados por UNICEF de los tres países e Itaipu Binacional, ha marcado un hito en el abordaje de estas problemáticas tan complejas y específicas, debido a que las relaciones de fraternidad y proximidad de nuestros pueblos son siempre una ocasión para promover la calidad de vida de los ciudadanos, pero a la vez –oculta o reveladamente– son escenarios de enorme injusticia y vulneración.

Argentina, Paraguay y Brasil han asumido un rol activo en esta materia, corroborado por los protocolos de actuación firmados; implica la presencia de un Estado activo y promotor que, asumiendo esta problemática, diseña respuestas eficaces desde la política pública. Estos protocolos devienen en acciones concretas de prevención local, campañas gráficas y masivas de concientización, capacitación a los distintos actores implicados en la temática y acuerdos estratégicos entre consulados y jueces, para que cualquier situación que implique un delito o la vulneración de los derechos de

la niñez, no quede atrapada en su abordaje, por jurisdicciones geográficas y demarcaciones judiciales. En la Triple Frontera los niños, niñas y adolescentes, son de todos, ellos comparten condiciones de vida, nosotros compartimos una misma responsabilidad: la garantía plena de sus derechos.

#### NOTAS:

1. Triple frontera, se denomina a la zona fronteriza comprendida por Paraguay, Argentina y Brasil.
2. Diario Fedecamaras.
3. Se habla de niños “paseros” aquellos que cruzan mercadería ilegal de un país a otro, proviene del término pasar la frontera.
4. Es otra acepción del término paseros, referido al animal “mula” que carga grandes pesos, es una denominación del noroeste argentino.
5. El concepto “menor” aquí se aplica como “menor de edad admisible para el empleo” en concordancia con los convenios de OIT, en los países de referencia la edad mínima oscila entre los 14 y 16 años de edad.
6. Se denomina “pieza” a un tipo de vivienda precaria y mono-ambiental.

#### ■ JAVIER QUESADA

Pedagogo Social, Psicólogo Social, posgraduado FLASCO en Desarrollo Local, Máster en Animación Sociocultural y Educación Social. Consultor de UNICEF Paraguay y Argentina

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Recreando nuestra historia



- ANA PINTOS
- ADRIANA ESPASANDÍN

#### Una experiencia en el centro de educación infantil Araity

Años de compartir juegos con los niños y niñas, nos dan la certeza de la importancia de una mirada profunda para cada uno de ellos: verlos jugar intentando verlos por dentro, saber un poco más de cada uno cada día, acompañarlos en su crecimiento, sentirlos cerca, oír sus palabras, ver detrás y a través de sus ojos, escucharlos, estimularlos...

En el centro de educación infantil Araity de Montevideo, Uruguay, nos proponemos favorecer el crecimiento y desarrollo de cada niña y niño, como un ser único, viviendo junto a otros. Nos planteamos que sea un desarrollo integral proponiendo actividades donde se aseguren las expresiones, creaciones, descubrimientos y aprendizajes, reafirmando la identidad individual y favoreciendo la construcción de nuestra identidad cultural.

Los grupos del jardín están integrados por niñas y niños con edades heterogéneas: 3, 4 y 5 años. Esta heterogeneidad, que en su diversidad representa la riqueza de la especie humana, posibilita una socialización centrada en la valoración de las diferencias y genera mayor variedad, cantidad y calidad de situaciones de aprendizajes.

La siguiente experiencia es un *proceso* de profundización de un tema de *interés grupal* que se desarrolló durante el año: "NUESTROS INDÍGENAS".

Luego de dos meses de proceso de integración *el grupo se pone nombre*: "LOS DIBUJADORES"<sup>1</sup>.

A partir del nombre del grupo *surgen interrogantes*:

¿Cómo dibujaban los primeros habitantes de nuestra tierra?

¿Con qué dibujaban?

¿Sobre qué dibujaban?

#### Los niños y niñas formulan hipótesis:

- Con la sangre de los animales, con plantas, con flores, con frutos...
- Con palos, con plumas, con barro...
- En los árboles, en la tierra, en las rocas, en la arena...

#### Las familias aportan información confirmando algunas de las hipótesis.

En los libros *los niños descubren* diferencias entre las pinturas de los primeros habitantes de nuestra tierra y las de tierras lejanas. Líneas, símbolos, figuras geométricas sobre piedras en el suelo caracterizaban las pinturas rupestres de nuestros indígenas. Animales, manos, figuras humanas en cuevas rocosas predominaban en las pinturas de otras culturas.

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Recreando nuestra historia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Para profundizar en estos temas de interés *la educadora organiza animaciones pedagógicas<sup>2</sup>* con el desafío de recrear nuestra historia:

En la granja *los niños y niñas buscan* materiales que llevan al jardín para *experimentar*. Con nueces, remolacha, zanahorias y flores *elaboran* pigmentos. Con ramas y piolas construyen arcos y flechas.

*Experimentan utilizando la información obtenida*



*Luego de pintar, la animación pedagógica devino en la creación de armas necesarias para cazar*

*Madres y padres preparan una sorpresa: elaboran arcos y flechas, canastos de pinocha con plantas medicinales y transforman las paredes de la sala en rocas, tapizándolas con cartones a los que previamente les habían aplicado una capa de arena con cola vinílica.*



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

Recreando nuestra historia

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



*Pintan en las rocas para tener suerte en la caza*



Una familia comparte un tesoro familiar: piezas arqueológicas encontradas en diversos puntos de nuestro país, puntas de flechas, boleadoras, trozos de vasijas de barro, agujas de huesos, etc.

*El juego se enriquece, aumenta la curiosidad y el deseo de saber más sobre nuestros indígenas.*

En el museo antropológico de Montevideo se acercan a los utensilios, vestimenta, costumbres e historia de los Charrúas, Guaraníes y otras tribus de América del Sur.

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

Recreando nuestra historia

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



Visita al museo Antropológico



Jugando en la granja

Corroboran la información que ya manejan y concluyen que les falta indumentaria para seguir jugando.



Creación de indumentaria

Aprenden palabras y una danza guaraní.



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Recreando nuestra historia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Desde entonces los patios de Araitý se convierten en un campo donde los Charrúas, arco y flecha en mano, cazan venados y ñandúes con sus boleadoras.

Un campo surcado por ríos donde los Guaraníes navegan en canoas, con sus cuerpos pintados y adornados con brazaletes y vinchas con plumas de colores.

Un campo donde dejan sus huellas pintando sobre las rocas. Donde las mujeres elaboran alimentos fruto de sus cosechas, mientras los hombres frotan palos para encender el fuego que los reunirá a tomar mate, escuchar historias o bailar al ritmo de sus cantos. Donde los expertos alfareros modelan el barro haciendo cacharros y cosen fabricando los primeros telares.

Un lugar poblado de sonidos provenientes de la naturaleza y de sus voces Guaraníes y Charrúas.



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Recreando nuestra historia



A partir del juego la expresión y la creatividad conocieron parte de nuestra historia. Al recrearla, la “pasaron por su cuerpo”, la incorporaron, la aprehendieron.

**¡ARAITY VOLVIÓ AL PASADO!  
NUESTROS ANTEPASADOS REGRESARON EN LA PIEL  
DE LOS DIBUJADORES, QUE JUGANDO LOS FUERON  
CONOCIENDO, DISFRUTANDO, SINTIÉNDOLOS LATIR  
ADENTRO.**

#### NOTAS:

1. “Dibujadores” fue el nombre que los niños y niñas propusieron para su grupo. Al sugerirles cambiarlo por la denominación correcta, “Dibujantes”, ellos prefirieron mantener el término “Dibujadores” creando así una nueva palabra, inventando el nombre de su grupo.
2. En nuestra propuesta educativa, Pedagogía de la Expresión, la denominación “animación pedagógica” se refiere al modo como el educador o educadora lleva a cabo la actividad en la clase.

■ **ANA PINTOS, ADRIANA ESPASANDÍN**  
Maestras



# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Infancia rural y educación



— La provisión de la educación infantil en las zonas rurales no puede ser entendida como una política uniforme, por la extensión, por los modos de producción y por la diversidad de las zonas rurales, pero sin duda la educación necesita reinventarse a sí misma para cumplir con la calidad, la equidad y la diversidad de los niños y niñas que viven en zonas rurales.

El Estado debe partir de una mirada articulada de sus políticas públicas y no sólo de políticas educativas.

— **Maria Carmen Silveira Barbosa, Susana Fernandes**

## Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



— **Martín Rebour**

## Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades



# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



— **MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA**  
— **SUSANA FERNANDES**

Durante largo tiempo la oferta de educación para los niños y las niñas que vivían en las zonas rurales no empezaba hasta los 6 o 7 años, edad en que iban a la escuela primaria. Pero, en los últimos años, con la lucha por el derecho a la educación para todos y también con la obligatoriedad del preescolar en muchos países de América Latina, la Educación Infantil (EI) y la Educación de Campo (EC) o Educación Rural se ven en la necesidad de entablar un diálogo a fin de alcanzar la justicia social para los pequeños que viven en las zonas rurales. En este proceso de diálogo encontraremos puntos de convergencia y tensión; de cualquier modo, los dos ámbitos podrán aprender y transformarse.

Al analizar la situación actual de la Educación Infantil y la Educación Rural es posible encontrar grandes puntos de convergencia. El primero es que, aunque las dos están incluidas en el sistema educativo, ambas quieren mantener sus especificidades. La Educación Infantil afirma que la edad de los pequeños requiere una diferencia institucional, curricular y metodológica respecto de la enseñanza primaria; y la Educación Rural, fundamentalmente, procura afirmar que los

niños y niñas que viven en zonas rurales necesitan que sus realidades de vida estén contempladas en el plan de estudios y en la formación. La escuela pública necesita prestigiar el campo, tanto para los niños que viven en el campo como para los que no, afirmando la apreciación de lo que se hace en el espacio de los bosques, los campos y las aguas; es decir, romper con la práctica dominante de una educación para la subordinación de los habitantes del campo al estilo de vida urbano.

En este artículo vamos a señalar algunos puntos de convergencia y de tensión entre estos dos ámbitos de concepciones y de prácticas, que deben ser posteriormente desarrollados si queremos ofrecer a los niños y niñas que viven en las zonas rurales una educación de calidad en la primera infancia:

- **Concepción de Escuela con función política, social y pedagógica:** La EI y la EC no consideran la escuela sólo como un espacio de aprendizaje académico para los niños y las niñas, sino que proponen la escuela como una institución social y comunitaria con un importante valor cultural, como un lugar de encuentro (Dahlberg *et al.*, 2000) y de formación humana. La escuela como una organización social y política de la comunidad

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



“La Educación Infantil afirma que la edad de los pequeños requiere una diferencia institucional, curricular y metodológica respecto de la enseñanza primaria; y la Educación Rural, fundamentalmente, procura afirmar que los niños y niñas que viven en zonas rurales necesitan que sus realidades de vida estén contempladas en el plan de estudios y en la formación.”

y de los niños, que propone no solo el desarrollo y la innovación del conocimiento, sino también el mantenimiento de las culturas tradicionales, locales y comunitarias.

- **Proximidad Escuela-Familia-Comunidad:** Tanto la educación del campo como la educación infantil abogan por la proximidad entre la casa y la escuela, por lo que hay una búsqueda de complementariedad (no de subordinación) entre la escuela y la familia. Además de la construcción de vías de comunicación entre las dos instituciones, se defiende, explícitamente, la oferta pública de plazas cercanas a la residencia de los pequeños. La defensa del no desarraigo de los niños (cuestión más presente en la Educación Rural) y la necesidad de facilitar el acceso por causa de las dificultades del desplazamiento con niños y niñas muy pequeños (cuestión más destacada por la Educación Infantil) constituyen un punto en común. La falta de un transporte escolar seguro y el tiempo que los pequeños suelen pasar en estos trayectos lleva a considerar prioritaria la proximidad física entre la escuela y la familia.
- **Exigencia de políticas integradas:** Otra de las características presentes en la Educación Infantil y

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



en la Educación Rural es el diálogo de las escuelas y los maestros con otras áreas del conocimiento. La EI requiere un diálogo continuo con las políticas de salud (nutrición, vacunación, primeros auxilios), asistencia social, derechos humanos (en especial de las mujeres y los niños), etc. La EC también exige una gran integración con las políticas de tierras, económicas, ambientales, etc. Por lo tanto la escuela y la educación se constituyen a través de la integración sustantiva con otros campos sociales, políticos y económicos. Esta articulación es una necesidad, no sólo una posibilidad.

- **La precariedad de formación de los docentes:** Tanto la Educación Rural como la Educación Infantil presentan un importante número de maestros no cualificados que trabajan con contratos precarios y sin ningún plan de carrera. La formación que debería garantizar las características específicas del conocimiento de los niños y niñas que viven en el campo y de los de 0-6 años, todavía está ausente o es minoritaria en estos temas en el currículo de formación.

Si bien hay muchos puntos de convergencia, apuntamos dos puntos de tensión: una discusión sobre la organización de los niños de diferentes edades

en la misma serie o agrupamiento y la socialización temprana de los niños pequeños.

- **Multigrado y multiedad:** Tanto las investigaciones sobre la socialización de los niños como las de desarrollo infantil apuntan la importancia de la interacción entre los pequeños de diferentes edades. No sólo la interacción social, sino la que se da en situaciones donde hay transmisión cognitiva y cultural entre los niños. De este modo, la EI ha estado abogando por la reflexión acerca de los agrupamientos de niños y cuestionando la seriación en las escuelas creada por el modelo de la escuela moderna. Se trata de proponer más posibilidades de estructuras, con una mayor flexibilidad para la inclusión de niños y/o para momentos de integración, más posibilidades de proyectos que contemplen la acción colectiva de los niños, organizar espacios de juego y de interacción continua con niños y niñas de diferentes edades. Esto no significa ignorar las especificidades de las edades, sino pensar en agrupamientos variados, donde la edad no se dé por natural y la transmisión de conocimiento y de cultura entre los niños sea posible. Este es el concepto de multiedad presente en la EI. En la EC la organización no seriada conocida como escuela multigrado, donde los niños

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



de los diferentes grupos se organizan en la misma clase, es objeto de gran controversia. La escuela multigrado tiene un lugar histórico en la educación que se ofrece en el campo, ya que en las zonas rurales con baja densidad de población la viabilidad de la educación siempre estará vinculada a una organización diferenciada. La naturalización de la relación seriada con la edad puede convertirse en una forma de organización única y que no sea posible, ni deseable, en todas las situaciones.

- **Socialización de los niños pequeños:** La educación en el campo defiende con vehemencia la socialización temprana de los niños en sus familias y en los procesos de producción de la vida familiar (también podría decirse en los modos de organización del trabajo), fundamentales para la constitución de la subjetividad y de la identidad del sujeto campo. La construcción de esta identidad se da en la vida familiar. La idea de ofrecer educación para los bebés y los niños muy pequeños en un espacio institucional, fuera de la familia, con maestros, que a menudo viven en zonas urbanas, y con escolarización a tiempo total o parcial subvierte esta socialización “primera” más cerrada. Por otro lado, la EI se ofrece generalmente a tiempo completo, con base en valores universales. La

educación infantil en el campo necesitará establecer un diálogo profundo con las culturas familiares y comunitarias para no convertirse en un elemento de separación del niño de sus culturas, si bien también tendrá que abrir caminos para otras formas de vida.

#### **Consideraciones finales: ampliar las miras sin perder las especificidades**

Debatir y reflexionar es una función vital si queremos que la educación infantil de campo llegue a ser una realidad. Sí, hay muchos puntos de convergencia entre la Educación Infantil y la Educación Rural, así como puntos de desacuerdo o de tensión, y deben ser identificados para que los dos ámbitos debatan sus posiciones y conformen nuevas reflexiones conjuntas.

Será, sin duda, en el momento de la implementación y puesta en práctica de escuelas y propuestas de trabajo, o también en momentos de investigación conjunta, cuando surgirá este diálogo. Los debates entre la EI y la EC ciertamente pueden promover y mejorar dos aspectos fundamentales de ambos ámbitos: la concepción de los niños y niñas como sujetos de derechos y protagonistas de su historia y la necesidad de la escuela como un instrumento de justicia social en países de tanta desigualdad política como los de América Latina.

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Educación Infantil y Educación Rural: puntos de convergencia y tensión



**“La educación infantil en el campo necesitará establecer un diálogo profundo con las culturas familiares y comunitarias para no convertirse en un elemento de separación del niño de sus culturas, si bien también tendrá que abrir caminos para otras formas de vida.”**

La provisión de la educación infantil en las zonas rurales no puede ser entendida como una política uniforme, por la extensión, por los modos de producción y por la diversidad de las zonas rurales, pero sin duda la educación necesita reinventarse a sí misma para cumplir con la calidad, la equidad y la diversidad de los niños y niñas que viven en zonas rurales.

El proceso de expansión de la oferta de educación de la primera infancia significa reflexionar sobre el papel de las escuelas en los cambios en las relaciones sociales y familiares, en cuestionar el patriarcado, la afirmación creciente de las mujeres en los espacios de trabajo fuera de la vida doméstica y en las realidades rurales que ayudaron a poner en la agenda el derecho de los niños y niñas a la educación en pequeños espacios colectivos y cualificados, como una afirmación del derecho a la justicia social.

#### ■ MARIA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

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

#### ■ SUSANA FERNANDES

Maestra municipal de Porto Alegre  
Profesora de la Universidad de Santa Cruz do Sul

#### BIBLIOGRAFÍA

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter, PENCE, Alan: *Qualidade na Educação Infantil: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2000.



# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades

### ■ MARTÍN REBOUR

“...para Uruguay la educación rural es una necesidad y, a la vez, una gran posibilidad. Tal vez no exactamente esta educación rural de hoy, que tiene tanto mérito y a la vez tantas insuficiencias, sino una educación rural ampliada, renovada, fortalecida”.  
(Soler, 2005)

El presente artículo surge de la investigación “Educación Rural: continuidades y rupturas en la tradición pedagógica en el marco del Debate Educativo y la Ley General de Educación”, realizada como trabajo de Tesis del autor, en la Maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República (Uruguay).

En nuestro país existe una fuerte tradición pedagógica con respecto a la Educación Rural, fundada a partir de los movimientos del magisterio nacional originados en la década del 30.

Durante las décadas del 30, 40 y 50, se desarrollan una serie de experiencias y discusiones que fueron conformando un corpus teórico pedagógico que se constituyó en referente nacional e internacional, en el cual se reconoce una especificidad de la Educación Rural.



# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades



En el año 2006 se realiza en el Uruguay el “Debate Educativo”, convocado por el Ministerio de Educación y Cultura. El cual se constituyó en un espacio nacional, participativo, respecto a los asuntos de la educación del país en vistas a la elaboración de la nueva ley de Educación (Ley General de Educación 18.437) promulgada en diciembre de 2008.

La investigación a la que hacemos mención, estudió la totalidad de las actas de asambleas territoriales desarrolladas en poblados de zonas rurales del país, a través de la técnica de análisis de contenido, buscando identificar aquellos aspectos que caracterizan a la Educación Rural del Uruguay en la actualidad y su relación con la tradición pedagógica fundada a partir de la década del 30.

Si bien reconocemos las diferencias de las distintas ruralidades en nuestra Latinoamérica (así como las hay dentro de nuestro pequeño país) entendemos que el compartir cómo nuestros docentes y vecinos conciben la Educación en el medio rural, puede resultar enriquecedor para otros actores de nuestro continente, en tanto, compartimos necesidades, intereses y perspectivas respecto al hecho educativo.

Del mencionado estudio surge que la problemática social en el medio rural (pobreza, despoblamiento de la

campaña, falta de ofertas que garanticen la educación más allá de la escuela primaria, así como una adecuada atención a la primera infancia) sigue siendo una de las principales dificultades planteadas por los docentes, denunciando la necesidad de políticas que garanticen la igualdad de oportunidades. La problemática estaría dada por el cómo desarrollar estrategias que desde el reconocimiento de las diferencias garanticen la igualdad de oportunidades.

Desde el estudio, pudimos visualizar un discurso que sigue pensando a la ruralidad desde su globalidad y complejidad y desde allí piensa a la educación comprometida con esa realidad. En este sentido, muchas de las dificultades que décadas atrás eran expresadas por los docentes, siguen presentándose. Los problemas socio económicos, la pobreza, la falta de trabajo, los movimientos migratorios en la campaña, continúan siendo problemáticas que muchos de nuestros hombres y mujeres de campo siguen enfrentando.

De igual forma aparecen las dificultades planteadas específicamente dentro de lo educativo, la falta de materiales, recursos, el deterioro de los establecimientos, la falta de propuestas educativas que garanticen la continuidad de los estudios, la formación de los maestros noveles sin herramientas para desempeñarse en el medio.

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades



La falta de política educativa clara y de apoyo (técnico, formación, recursos) a la Educación Rural en los años anteriores al debate (década del 90), fueron generando efectos disímiles en los docentes, en la calidad de sus prácticas y en la percepción de las comunidades respecto a la educación.

Esto último ha producido la vivencia de la Educación Rural como “la gran olvidada”, confinadas las comunidades a las posibilidades particulares de generarse sus recursos para mejorar la calidad

(financiar las auxiliares de servicio, pago de profesores especiales, arreglos de mantenimiento de local) así como a las posibilidades de los docentes de desarrollar proyectos acordes al medio, que posibiliten el aprendizaje de los educandos y la inclusión de las familias, apuntando al desarrollo sustentable de las localidades. Esto enmarcado en un momento histórico donde diferentes procesos coadyuvaban (y coadyuvan) en la desvalorización del docente, así como de los efectos que genera la educación en los educandos.

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades



A pesar de lo anteriormente planteado la escuela sigue siendo pensada como referente de la comunidad y constituyéndose desde sus prácticas en un espacio de la cultura, representante del estado de derecho, inclusora y participativa, receptora de demandas, necesidades e intereses de la localidad.

Sigue apostando a impactar más allá de sus paredes, generando proyectos que contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores, a su desarrollo pleno.

De igual modo este lugar de referencia de la escuela también es simbolizado como un espacio de preservación, generación y transmisión de una identidad nacional que es forjada desde lo local. Identidad nacional, identificada con los valores democráticos de nuestra cultura, con la libertad, con el pensamiento crítico, con la historia y memoria de nuestros pueblos. En igual sentido, aparece una fuerte defensa de la cultura rural, de las tradiciones y prácticas locales en diálogo con otras culturas.

El centro educativo sigue siendo visualizado con un vínculo fuerte con lo productivo, tanto por su concepción de escuela productiva que coloca al educando en el centro, produciéndose y generándose como sujeto a través del trabajo, (produciendo valores

éticos, conocimientos, experiencias que enriquecen su integralidad como persona), así como por su vinculación con los sistemas productivos de las zonas rurales y la concepción del país productivo que subyace en su quehacer (país caracterizado por su producción agro ganadero).

Algunos indicios se presentan de los cambios productivos generados por la inclusión de la tecnología en los procesos productivos, así como aparecen otros sectores y servicios en desarrollo, como el turismo, las artesanías, la forestación (por nombrar algunos de los que se recogen en las actas).

El escenario es heterogéneo (como lo fue desde los orígenes de la tradición, ya Julio Castro planteaba la diversidad de ruralidades generadas a partir de los sistemas de producción que se desarrollaban en cada localidad, imprimiéndole cierta lógica diferencial en su funcionamiento) y si bien surge del discurso de las actas una impronta significativa de zonas de producción agro ganadera, con habitantes que viven exclusivamente de actividades rurales, también comienzan a aparecer otras actividades (madres que realizan artesanías para el turismo, trabajo zafral en temporada estival) y en algunas localidades otros intercambios entre lo urbano y lo rural, dando indicios de “las nuevas ruralidades”.

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### Por una ruralidad con Igualdad de Oportunidades



Desde el discurso se desprende que buena parte de las localidades no cuentan con cobertura de salud, así como se evidencia la falta de instituciones educativas para jóvenes y adolescentes, falta de espacios de recreación y socialización, así como de atención para la primera infancia.

Este punto es uno de los aspectos centrales que conforman el discurso de igualdad de oportunidades en la educación. Para que el estado dé respuesta a estas situaciones garantizando la igualdad de oportunidades, debe partir de una mirada articulada de sus políticas públicas y no solo de las políticas educativas. Políticas que generen cambios en las condiciones de vida de las personas que posibiliten acceder a la educación. Este es un núcleo duro del discurso que demanda la acción coordinada de los distintos sectores del estado.

Aparece fuertemente una denuncia de desigualdades de carácter social estructural en relación al acceso a los bienes y servicios, así como al acceso para satisfacer las necesidades básicas en algunos sectores de la población rural, que claramente ponen en situación de desventaja a los educandos en el punto de partida de sus trayectorias escolares.

En este sentido aparece claramente la necesidad de articulación de las políticas educativas con las políticas

sociales para generar igualdad en el acceso al legado cultural que porta la “escuela”.

De todos modos, lo que nos interesa señalar es como desde el discurso central, estructurador y hegemónico que define a esta tradición rural, aparece una Institución Educativa que tiene elementos para aportar a esta situación de desigualdades sociales y que se visualiza como portadora de un legado cultural al cual no renuncia transmitir, a la vez que intenta posicionarse desde un lugar generador de posibilidades para el sujeto y el colectivo.

En este sentido, la educación es vista desde el potencial de modificar al sujeto para que actúe activamente sobre esa realidad, transformándola, cambiándola, generando mejores condiciones para su desarrollo personal y colectivo. A su vez desde el discurso pedagógico de esta tradición pedagógica, se denuncia insistentemente la necesidad de implementación de políticas sociales y económicas que mejoren las condiciones de vida de la población rural, generando posibilidades de igualdad.

■ **MARTÍN REBOUR**

Mag. y Psicólogo especializado en Educación

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas



#### ■ LIMBER SANTOS

La historia de las infancias en la educación rural en América Latina aún no ha sido suficientemente relatada y se necesita construir todavía un caudal académico que permita dar cuenta de ello. Tenemos fragmentos dispersos –basados en una enorme riqueza experiencial–, pero nos falta una visión de la infancia rural latinoamericana en su conjunto, desde las políticas, la pedagogía rural y las prácticas educativas en los diversos medios rurales de nuestro continente.

Muchas veces es vista como una historia sin presente, un posible relato de acontecimientos que sucedieron pero ya no suceden; en virtud de procesos de deterioro de la educación rural en algunos casos, o en virtud de los cambios sociales, demográficos y productivos que esos medios rurales han tenido en los últimos tiempos. Sin embargo, hablar de educación rural en el contexto latinoamericano actual sigue abarcando un vasto conjunto de temáticas centrales para nuestras sociedades: el fenómeno creciente y sostenido desde hace décadas de la emigración del campo a las ciudades; la pobreza rural que, lejos de desaparecer en nuestros países, se ha mantenido, aunque siempre invisibilizada; los fenómenos que encierran una incomprendida riqueza, como son

el de la multiculturalidad y el multilingüismo; las transformaciones en los modelos productivos a escala multinacional, con el avasallamiento de las prácticas locales tradicionales; la consiguiente amenaza para la soberanía alimentaria, concepto que se está instalando como respuesta social ante los efectos de las prácticas del monocultivo extensivo y las semillas patentadas; el concepto de nueva ruralidad que se ha empezado a plantear en los últimos años a partir de estas transformaciones y el de cultura y desarrollo local como mecanismos de defensa a pequeña escala por parte de los pobladores rurales.

*Escuela rural de Misiones, Paraguay*



# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

a partir de algunos testimonios directos, nada representativos pero significativos en su esencia, a modo de pinceladas que nos muestren dos escenas de nuestra América Latina y su educación rural.

Uruguay



Chile, comienzos siglo XX



La experiencia de Jesualdo Sosa en la escuela rural de Canteras de Riachuelo, en el suroeste de Uruguay, un caserío de extrema pobreza sobre las costas del Río de la Plata, transcurrió entre 1928 y 1935. Ese año, en plena dictadura militar, Jesualdo es destituido a raíz de la publicación de “Vida de un maestro”, un diario novelado que daba cuenta de las vivencias con los niños y su comunidad. El libro sería publicado por editorial Claridad en Buenos Aires dos años más tarde (1937) y sería continuado por “Fuera de la escuela” (1940). Como novelas cuyos personajes principales son los propios niños en sus escenas cotidianas, los libros son una fuerte expresión pedagógica de un conjunto de ideas e inquietudes que marcarían para siempre la educación rural latinoamericana.

La experiencia tuvo lugar en una aldea cuyos habitantes eran inmigrantes de Europa del este y que se habían encontrado con una América muy distinta a la imaginada: signada por las condiciones de vida más míseras que, como los rancheríos en otras regiones del país, permanecían ocultos e invisibilizados a los ojos de las políticas públicas. Sin reconocerse escolanovista, sin embargo fueron los principios de la Escuela Nueva los que marcaron el rumbo nuevo, aunque, como sucedió con buena parte de la pedagogía rural que se comenzaba a gestar en esta época,

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas



le fueron agregados elementos propios que fueron configurando una *pedagogía autóctona*. Su experiencia y el relato que Jesualdo hace de ella después, supera la separación entre teoría y práctica, haciendo de los preceptos teóricos una materialización tangible en la vida cotidiana, con una fuerte impronta social de la labor de la escuela. En este sentido, fue constructor de una pedagogía cuyo lugar era la intervención en los procesos políticos generales, denunciando las condiciones a las que el sistema capitalista llevaba a la gente del lugar.

Jesualdo visualiza todas las penurias sociales en la forma en que se reflejan en los niños que van a la escuela. Esas penurias que terminan con la infancia y exigen de la escuela una postura que, lejos de la neutralidad y del artificio, se ubique del lado del que sufre. El perfil escolanovista con componentes autóctonos permitió centrar la mirada del escenario pedagógico en el niño, en una construcción propia del nuevo concepto de infancia.

Una de las acciones más conocidas en la escuela de Jesualdo tiene que ver con la *expresión creadora*, una manera de trabajar la posibilidad desde lo que cada niño puede dar a través del arte, de una forma libre, abierta y amplia. Esta acción liberadora es, en Jesualdo, factor que posibilita soltar las amarras

de un sistema opresor, aún cuando, hay un natural pesimismo en los diagnósticos.



“Y mientras van llegando, jubilosos y despreocupados, estos niños a sus mesas, cierro los ojos y me lleno de una pesadumbre inmensa que ha florecido en esta realidad de verlos quebrarse como agujas por los caminos de la tierra. De una tierra que siempre es de lo menos, y de la cual no tenemos aun ni el pedazo necesario para dejarnos caer muertos, algún día (Jesualdo, 1937: 36)



# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas



#### Segunda pincelada: Dolores, Remigio y Lupe

Cuando Miguel Soler<sup>1</sup> visitó El Salvador por última vez en 1991, eran todavía tiempos de guerra. Fue a conocer lo que estaban haciendo los organismos populares en las zonas rurales, por fuera de los programas educativos del gobierno. Comprobó de cerca y en el territorio las acciones del Comité Cristiano Pro Desplazados de El Salvador (CRIPDES) y de la Fundación para la Cooperación con Repobladores y Desplazados Salvadoreños (CORDES) con los desplazados a consecuencia de la guerra civil. Los testimonios de Dolores, Remigio y Lupe son expresión de lo que Miguel Soler se encontró en aquel lugar.

Dolores era en ese momento la responsable de la secretaría de educación del CRIPDES. Desplazada del Oriente de El Salvador, estudió hasta quinto año de primaria y luego comenzó a trabajar como educadora alfabetizando niños. “Cuando llegaban los militares al pueblo tenía grandes discusiones con ellos. Investigaban mi trabajo y me preguntaban quién me había autorizado a enseñar a aquellos niños” (Soler, 1996: 294).

Remigio comenzó a dar clase en 1982 en zonas donde no existían escuelas del Estado. Esto en medio de los bombardeos, la construcción de refugios subterráneos y la muerte de muchos de sus alumnos.

No había materiales y el papel se conseguía recortando periódicos usados. Se daba clase bajo los árboles y los libros solían ser cartillas hechas a mano.

En medio de la guerra, entre escuelas del Ministerio y educadores populares, Lupe aprendió a leer a los siete años. Perdió a sus padres y dos de sus hermanos por la guerra y tuvo que emigrar varias veces por esa razón. Cuando comenzó a dar clases a niños pequeños, teniendo ella 15 años, aún cursaba el cuarto año de primaria, la que terminó gracias al programa del CRIPDES.

“Es lo que hago ahora –me dice–. Estoy satisfecha, pero mis niños reciben muy baja alimentación y eso les impide el aprendizaje. Hay mucho ausentismo, porque hay balaceras y los niños están nerviosos. Juegan a la guerra más que a la pelota. Cuando llegan los militares interrogan a los niños sobre la vida de la comunidad; por eso algunos padres prefieren no mandarlos a la escuela, para que los militares no les hagan preguntas” (Soler, 1996).

#### La historia del presente

A pesar de los cambios acelerados que han ocurrido en la sociedad rural latinoamericana en los últimos 50 años, aún se mantienen las especificidades que siguen dando una identidad singular a la escuela rural. En

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

primer lugar, la gran mayoría de las escuelas rurales siguen siendo la principal y, en muchos casos, la única institución pública estatal de las comunidades. Es el lugar obligado de referencia para extensas zonas, por lo que las consideraciones acerca de la impronta social formulada por maestros como Agustín Ferreiro y Julio Castro en Uruguay o Luis Iglesias en Argentina, sigue vigente. La fuerza nucleadora e integradora de una institución educativa sobre el contexto social en el que está inserta es, en estos casos, determinante de su cotidianeidad pedagógica.

En segundo lugar, la mayoría de las escuelas rurales, dada la relación entre cantidad de maestros y de alumnos, deben trabajar con grupos multigrado. Esto hace que allí se configure una situación didáctica particular, donde los saberes circulan de una manera diferente, producto de compartir una misma aula niños de diferentes edades. Una configuración inquietante, con un enorme potencial para el aprendizaje, producto de la interacción entre pares asimétricos.<sup>2</sup>

Escuela rural, Argentina



Escuela rural Misiones Argentina



Para el docente pensar y actuar en una realidad que presenta al menos estas dos características estructurales enormemente diferenciadoras del resto del sistema educativo, constituye un desafío cotidiano permanente. Uno de los más importantes, tanto en relación a la especificidad social como a la didáctica, tiene que ver con la atención a los niños menores de 6 años en medios rurales. No es menor la consideración de esta franja etárea en tanto, en la mayoría de los países, corresponde a la pre-primaria, pre-escolar, educación infantil o educación inicial, según las denominaciones y suele estar sujeta, por lo tanto, a un tratamiento diferencial por parte de las políticas educativas.

# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Ya la educación rural o indígena históricamente ha conformado subsistemas de segundo orden en los organigramas de los sistemas educativos. A esto se agrega la educación a niños menores de 6 años que también ha motivado la generación de políticas propias que actúan, por omisión o por una atención irregular, deficitaria o, al menos, insuficiente. La confluencia de ambas realidades, la de la educación rural y la de la educación de esta franja etárea, generan un panorama poco alentador.



Bolivia



El desafío resulta potenciado por la presencia agregada de algunas circunstancias:

1. La gran mayoría de las escuelas rurales latinoamericanas son unidocentes, también llamadas unitarias. En ellas trabaja un solo maestro que cumple las tareas de dirección y docente de todos los grados. Esto supone la dificultad propia de trabajar en soledad, con pocas oportunidades de formación e intercambio con otros colegas. La complejidad del multigrado y la inclusión de niños pequeños en esa estructura, supone un doble desafío para un maestro que debe desempeñar su actividad docente en solitario.
2. En muchos casos se registra ausencia de una *didáctica multigrado*, como planteo teórico que fundamente las prácticas. Los maestros a partir de la formación general que han recibido y poniendo en juego su creatividad e intuición, formulan adaptaciones a la situación didáctica tan singular con la que deben trabajar. Esto necesita una verdadera integración de los niños pequeños al grupo multigrado, de forma tal que ellos también se beneficien del potencial del grupo multigrado, fruto de las interacciones entre pares asimétricos.

# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Escuela rural Paraguay



Escuela rural Argentina

**3.** En tercer lugar no existe una formación docente inicial ni permanente que brinde herramientas al maestro, tanto para desarrollar la tarea de una escuela en relación con la comunidad, con esa carga de responsabilidad que supone constituir el único lugar de lo público y la única presencia del Estado, como para abordar lo didáctico en el marco de la dinámica de trabajo con un grupo multigrado. En algunos países esta formación específica existe pero es insuficiente o inadecuada. Solo en casos excepcionales, a través de la formación normalista o universitaria, se desarrollan cursos de grado o de posgrado sobre educación rural, que interactúe con la investigación académica y las prácticas educativas en el territorio. Por otro lado, es muy poco frecuente que los docentes que trabajan en el medio rural, tengan formación para trabajar con niños pequeños, por lo que también, en este caso, confluyen dos realidades que presentan déficits estructurales importantes.

Estas características específicas no deben ser vistas como dificultades en sí mismas. Por el contrario constituyen elementos potenciales de gran fuerza, generadora de prácticas innovadoras. Sin embargo, sí se convierten en dificultades en el marco de políticas educativas que niegan lo singular, en aras de una pretendida homogeneidad que tiende a desigualar y

# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

empobrecer. A partir de la década del 90 en América Latina, las políticas focalizadas con aplicación de mecanismos compensatorios que acostumbra a categorizar escuelas y niños dejó un enorme bolsón –Las escuelas no categorizadas, entre las que se incluyen las escuelas comunes, tanto urbanas como rurales– librado a las fuerzas de sus maestros y las comunidades que sostienen su funcionamiento. Las escuelas rurales, en este sentido, funcionan de manera inercial, con el peso de una gran tradición que las políticas educativas van dejando morir y que los maestros se resisten a perder. En la última década en varios países se han producido procesos de reconstrucción de la educación rural de acuerdo a sus especificidades, pero de un modo aún insuficiente en relación al terreno perdido.

*Escuela Rural, Argentina*



En los países en los que se universalizó la educación de niños menores de 6 años, la educación rural igualmente ha quedado rezagada, en tanto la atención en esos contextos sigue presentando problemas. En Uruguay, por ejemplo, se universalizó el acceso de niños de 4 y 5 años a la educación pública, incluso con una ley de obligatoriedad. Sin embargo, recién en 2011 comenzaron a instrumentarse planes de formación permanente de docentes rurales para trabajar con niños de esa edad en el marco de los grupos multigrado; además de aplicarse medidas administrativas para desdoblar grupos y dotar de maestros ayudantes a las escuelas unidocentes con muchos niños pequeños.

*Fiesta en la escuela rural, Uruguay*



# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

En este marco, sin embargo, los maestros construyen prácticas de gran riqueza social y pedagógica, haciendo circular los saberes de manera transversal a los grados, lejos del encasillamiento de los contenidos programáticos y lejos de la referida parafernalia didáctica. Lejos del uso de recursos pensados a priori en términos didácticos, los maestros hacen de los recursos del medio --el suelo, el monte, el río-- recursos didácticos. Porque las aulas no se configuran necesariamente por las cuatro paredes del salón de clase, porque allí donde la intervención docente lo determina, se construye un aula.

Las razones de esta actuación didáctica están dadas, por un lado, por la intencionalidad del maestro de generar allí acontecimientos del orden del enseñar y del aprender. De allí la simplificación pero a la vez la profundización del trabajo de enseñar. Hacer evidente lo que está allí pero no se ve, dejar libre la expresión creadora, poner sobre la mesa el conocimiento para ser aplicado, cuestionado y desmenuzado, poniendo en circulación los saberes en una dinámica multigrado. Ubicarse desde el poder pero también los límites de la escuela, considerándola como una presencia, que va bastante más allá del lugar donde los padres envían a sus hijos a aprender a leer y escribir.

Por otro, se posiciona entre las demandas de la sociedad hacia esa única presencia del Estado y las demandas de un sistema que relega a las escuelas como un resto, un sobrante de la acción focalizada en otra parte, constituye el desafío cotidiano del maestro. Desafío empeinado en no olvidar que la escuela es una institución educativa, donde se desarrollan actos de enseñanza, donde se producen procesos de aprendizaje y donde el maestro enseña en una configuración social y didáctica muy particular.

Sala de educación inicial en escuela rural, Paraguay



# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

## Infancias y educación rural latinoamericana: algunas pinceladas



La postergada atención de los niños pequeños en la educación rural en nuestros países se configura, entonces, en una gran posibilidad. La que deriva de esa doble especificidad de la escuela rural, social y didáctica, y que, como enorme potencial latente, está allí esperando ser aprovechada.

### NOTAS:

1. Educador uruguayo, referente histórico de la pedagogía rural en América Latina. Formó parte de un movimiento a favor de la educación rural en Uruguay en las décadas del 40, del 50 y hasta comienzos de los años 60. Luego, en el marco de la UNESCO, desempeñó su tarea de educador y asesor en temas de educación rural en muchos países de América Latina. Actualmente vive en Montevideo y continúa trabajando activamente en temáticas referidas a educación.
2. Para un estudio más profundo de la Didáctica Multigrado, véase Santos, Limber (2011).

### ■ LIMBER SANTOS

Director del Departamento de Educación para el Medio Rural, Consejo de Educación Inicial y Primaria, Administración Nacional de Educación Pública. Docente e investigador del Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República de Uruguay

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FERREIRO, Emilia; RODRÍGUEZ, Beatriz (1994): *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: Cinvestav.
- SANTOS, Limber (2011): "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural", en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, Vol. 15, Nº 2, Universidad de Granada: Granada. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev15ART5.pdf>  
Fecha de consulta: 12/01/13
- SOLER, Miguel (1996): *Educación y vida rural en América Latina*. Montevideo: FUM-ITM.
- SOSA, Jesualdo (1937): *Vida de un maestro*. Buenos Aires: Claridad.
- SOSA, Jesualdo (1940): *Fuera de la escuela*. Buenos Aires: Claridad.

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones

### — MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

tañarendy , trozo de tierra misionera que guarda en sus entrañas las experiencias de antepasados que resistieron a la colonización jesuítica. Hoy, la tierra de los irreductibles cultiva el espíritu comunitario, legado por los pueblos originarios. Un recorrido por el pueblo da la imagen de un grupo saludable, con profundos principios en su relación consigo mismo, con su comunidad, con la naturaleza.

Fotografías de René González <sup>1</sup>



En el Pueblo del Arte hay una calle llena de amor. El artista Cecilio Thompson (1966-2008) pintó esa calle, realizando carteles y pinturas que representan las

historias de las familias que viven en cada casa, pero con el paso del tiempo se fueron perdiendo los colores que hacían única a la Calle Amorcito. El propósito de revivir esa obra, y junto al pintor Koki Ruiz, su hija Chely y el Grupo de niños y jóvenes de Tañarendy, logró rescatar la magia que Thompson había dejado sobre esas casas años atrás.



Tañarendy tierra de irreductibles. Pueblo del Arte Las comunidades rurales rescatan la historia y su cultura de origen como pueblo para conservarla y recrearla como espacios ricos en expresión, en trabajo comunitario, en una forma de vivir y participar, trabajando en la misma naturaleza.

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

Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones



Una compañía<sup>2</sup> de Misiones, Paraguay, dibuja el escenario de la llamada Tañarandy, un pequeño poblado campesino en las afueras de la ciudad de San Ignacio Guazú, a 226 km de Asunción del Paraguay. Este poblado está asentado sobre el acuífero Guaraní, rodeado de humedales, desniveles y biodiversidad de aves que actúa como un colchón para evitar el avance comercial hacia este poblado y conservar su belleza natural. Es el pueblo de la resistencia guaraní a la evangelización de los jesuitas. De allí su nombre de “Tierra de irreductibles”. Es considerada hoy una productora de cultura popular local asentada en el espacio guaraní que busca una

sociedad diferente, mediante un énfasis en el análisis, donde se conjugan los factores culturales, ambientales, sociales y territoriales.

Tañarendy es un territorio que potencialmente puede abrir espacios al aprendizaje de nuestra cultura guaraní originaria proponiendo espacios posibles de debates y de nuevas experiencias con una visión integral y con un profundo respeto a la identidad de un pueblo.

Desde 1990, Koky Ruiz recoge recuerdos de su infancia, rica en vivencias y experiencias, crea un taller para niños para comunicarse con la comunidad desde el quehacer creativo, estético, simbólico y rescata el ser y el hacer de los habitantes de esa compañía y crea “el arte con la gente y para la gente”.

La comunidad y la naturaleza es el punto central de esta experiencia para la producción artística, que marca la diferencia en la manera de representar el entorno. Con el arte se pretende reafirmar el universo cotidiano de la comunidad, fortaleciendo su tradición, su memoria y su historia. En este contexto, las representaciones culturales son sus oficios, sus ocupaciones culturales, sus anécdotas, su vida acostumbrada.

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



La percepción de los pobladores influye en la selección temática para representar y refleja la percepción que tienen de sí misma y de su identidad.

Los niños participan de la experiencia desde una temprana edad, la comunidad es un laboratorio de aprendizaje en la expresión artística, que vuelcan en la celebración del Viernes Santo, a la que acuden nacionales y extranjeros para participar, revivir y disfrutar de un encuentro cargado de religiosidad popular detenida en el tiempo y en un espacio de identidad cultural reconocido por todos.



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

**Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones**

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

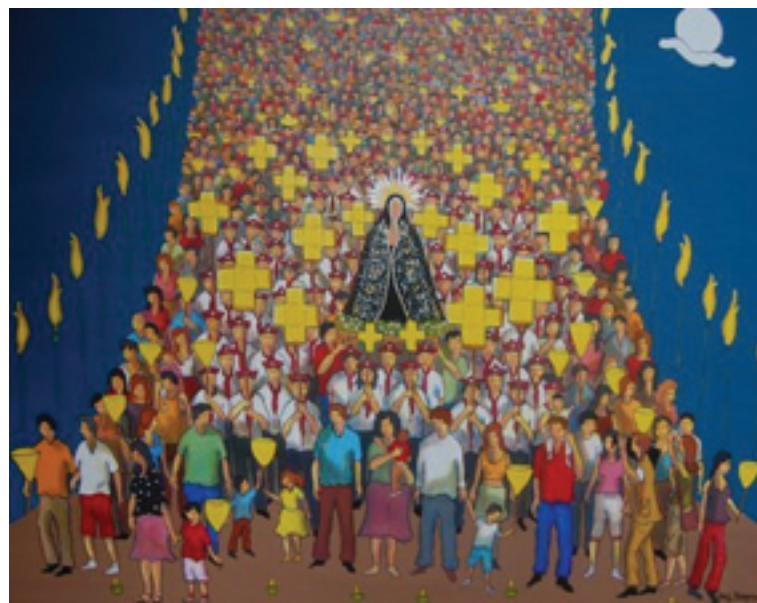
experiencias

reflexiones  
pedagógicas

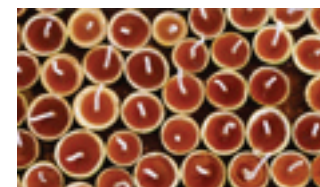
historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

Esta experiencia aporta a los niños y niñas un concepto integral: Expresión, conservación de la naturaleza y la cultura, participación y construcción colectiva de experiencias diversas desde la identidad de la población que habita Tañarendy, que reflejan en su eslogan: “Existe un lugar donde el arte une a las personas. Existe un pueblo que es una expresión viviente de su cultura. Tañarendy, el Pueblo del Arte.”



Esta experiencia es, potencialmente, un espacio y un ejemplo de trabajo en la educación no escolarizada; sin embargo, si bien lleva casi 20 años de trabajo, no ha sido expandida a otras ciudades, lo cual lo ubica como única en su género y ha sido reconocida por la UNESCO como patrimonio cultural.



### NOTAS:

1. Fotografías de René González del libro: Tañarendy. La Revolución del arte, de Andrés Colman.
2. Es un espacio rural con dimensiones reducidas y población reducida.

### — MARIEN PEGGY MARTÍNEZ STARK

Psicopedagoga, especialista en infancia.

Máster en educación con énfasis en investigación

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

Tañarendy tierra de irreductibles, educación no convencional en la roja tierra de Misiones

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



### BIBLIOGRAFÍA Y ARCHIVO FOTOGRÁFICO CONSULTADO

SANTIVIAGO, Teresa y VELÁZQUEZ, Rocío: Tañarendy. Tierra de Irreductibles, demonios y herejes. Misiones Paraguay. Abril del 2012.

COLMÁN GUTIÉRREZ, Andrés y GONZÁLEZ, René: Tañarendy. La revolución del arte. Asunción Paraguay. Marzo del 2012.

YUBI, Javier: Gaudí en Tañarendy. Revista Dominical ABC color, abril del 2011.

CABALLERO, Male: Tañarendy 2010. Fotografías de la serie. PortalGuarani.com

[www.pueblodearte.com](http://www.pueblodearte.com)



Visita la tienda virtual



**[www.que-libros.org](http://www.que-libros.org)**

próximo número de

**in-fan-cia** *latinoamericana*

# Primera infancia, educación y género

n°7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

**in-fan-cia**  
**edita**

latinoamericana



### Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

[latinoamericana@revistainfancia.org](mailto:latinoamericana@revistainfancia.org)

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

nº7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

# 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°7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

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

# in-fan-cia consejos

# latinoamericana



## Argentina

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

## Brasil

### RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana  
Fernandes, Marta 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

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

### DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

### MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,  
Lívia Maria Fraga Vieira,

Mônica Ângela de A. Meyer,  
Vanessa Ferraz Almeida Neves

### CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

### BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

### MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canavieira

### ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

### SERGIPE

Maria Cristina Martins

## Chile

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

## Ecuador

Anita Tacuri

## España

Irene Balaguer, Eva Jansà  
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 Petingí,  
Martín Rebour, Aida Rodríguez

## Venezuela

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

n°7

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
ABRIL 2013

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

# in-fan-cia latinoamericana apoyos

- 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