





in-fan-cia



in-fan-cia *latinoamericana*



latinoamericana



in-fan-cia *latinoamericana*

comparte

con nosotros



R O S A

S E N

S A T

**visita
nuestra**



web

n°8

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2013

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial

>> **Lazos de igualdad y dignidad**
Maria Silvia Rebagliati

>> **“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros**
Daniel Brailovsky

tema

>> **Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?**
Arianne Hecker

>> **Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias**
Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco

entrevista

>> **Entrevista a Ofelia Reveco Vergara, educadora de Infantil**
Patricia Redondo

cultura y expresión

>> **Imágenes de infancias en la Patagonia**
María Silvia Rebagliati, Mara Brandwaiman

>> **Cuestiones de género en la cotidianeidad de un jardín**
Elisa Castro

experiencias

>> **Desarmando estereotipos de género: los primeros pasos de una propuesta**
Claudia Falvo, Flavia Sosa

>> **¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?**
Helena Burić

reflexiones pedagógicas

>> **Primeros pasos**
Enrique Cal, Beatriz Cuadro, A. S. Solana Quesada

historia de la educación

>> **Hebe San Martín de Duprat**
María Ana Manzione

los 100 lenguajes de la infancia

>> **La mirada de las niñas y los niños**
Jens E Jørgensen, Henrik Haubro



in-fan-cia latinoamericana

editorial

Lazos de igualdad y dignidad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ MARIA SILVIA REBAGLIATI

Mirar hoy, en Latinoamérica, a nuestras niñas, niños, adolescentes y mujeres, viviendo en condiciones de desigualdad respecto de los varones adultos, nos desafía a contemplar la complejidad de las situaciones que forman parte de los procesos de constitución de subjetividades y construcción de identidad de niños y niñas. Complejidad que anida en escenarios y prácticas sociales, históricas, culturales, políticas, de difícil tratamiento en el campo de la educación de los primeros años de infancia, en nuestra región debido a:



- La discriminación de género, anclada en prácticas comunitarias, familiares de crianza, naturalizadas en modelos y roles estereotipados, en relaciones diferenciadas con los niños y con las niñas, condicionando el lugar que tienen y tendrán en la sociedad.
- Al acceso desigual a la educación, a la carga del trabajo doméstico infantil, a la violencia contra las niñas fuera y dentro del hogar, a los riesgos de las niñas de sufrir abusos, son algunas de las formas discriminatorias frecuentes de mujeres y niñas y, sobre todo, de mujeres y niñas en situación de pobreza, marginación y exclusión social y cultural.*
- La de falta reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos, desvalorizando su potencial en la producción cultural e intercultural y aporte a los cambios hacia sociedades cada vez más democráticas, basadas en el respeto de los derechos humanos de todos y todas.

En este sentido el reconocimiento de las diferencias se vuelve condición política indispensable para encontrar nuevas formas de lucha contra las desigualdades; tarea que es posible atendiendo *los enfoques de género y de protección integral de derechos humanos de infancia*.

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Lazos de igualdad y dignidad



Desde esta perspectiva, cuando intentamos volver a pensar las políticas públicas de infancia, a preguntarnos cómo afectan dichas políticas a niños y niñas, a cuestionar la protección y cuidado en las familias e instituciones, a intentar explicarnos sobre diferencias entre los géneros invisibilizadas o naturalizadas, ciertas tensiones nos estimulan a pensar:

- Por un lado, las construcciones y movimientos del enfoque de género, se han centrado principalmente en las políticas públicas hacia el mundo adulto, especialmente hacia la mujer y, por el otro, vemos que, en las políticas de infancia, la mirada de género ha estado prácticamente ausente.
- A su vez, la perspectiva de género, permite ver que la pertenencia a uno u otro sexo atiende a diferencias culturales, que, como construcciones sociales cambiantes, en la socialización en la primera infancia, que comienza al nacer, es donde se constituyen procesos de aprendizaje cultural de los papeles asignados y que dichos procesos van profundizando los roles estereotipados de género, no sólo limitando el poder y el desarrollo de la mujer; sino que afectando, a su vez, la posibilidad de desarrollo y autonomía en niños y niñas.



- Por otro lado, aquellos y aquellas que ponen el énfasis en la igualdad entre los géneros, muchas veces, consideran que la Convención de los Derechos del Niño fomenta el estereotipo de las mujeres como madres, y, por otra parte, defensoras y defensores de los derechos de la infancia piensan que algunos movimientos en defensa de los derechos de las mujeres, al centrarse en el derecho de la mujer a su realización en diferentes planos de la sociedad, puede afectar el valor e importancia de la maternidad, del cuidado y crianza de hijos e hijas.

in-fan-cia

editorial

latinoamericana

Lazos de igualdad y dignidad



- Ahora bien, ¿cuál es el fundamento jurídico, filosófico político que articula la perspectiva de género y la perspectiva de la protección integral de los derechos de infancia? Cuando se trata de la reivindicación de los derechos humanos, las mujeres, los niños, las niñas, los y las adolescentes, comparten dos principios fundamentales: el *principio de igualdad* y el *principio de dignidad*, en tanto continente de los más específicos principios de igualdad de género, de interés superior de la infancia y de autonomía progresiva del ejercicio de derechos de niñas, niños y adolescentes.
- En todo caso, el enfoque de género, como categoría analítica, no sólo debe ser tenido en cuenta en decisiones políticas que involucran las vidas, particularmente de las mujeres, cuando se les impide el goce del derecho a la igualdad, sino que, para poder cambiar dicha situación, es necesario intervenir sobre el proceso de educación, crianza, socialización desde la primera infancia.
- Esto implica que, en la educación de los primeros años de infancia, se torna imprescindible, no sólo volver a mirar los programas, sino analizar las prácticas cotidianas, los discursos, las palabras, los gestos, las marcas simbólicas, las políticas

públicas, la legislación, las instituciones de cuidado que afectan a niños y niñas, desde el nacimiento, desde la perspectiva de género y desde la visión de la protección integral de derechos.

- Tal vez, se trata de volver a narrar relatos de niñas y de niños, diferentes e iguales en dignidad, ya no fijados y estigmatizados, sólo en la incompletitud, la carencia, la necesidad, o el riesgo, sino desde sus voces, sus expresiones, sus potencialidades. Sujetos de derechos humanos, sujetos vitales, en constitución y crecimiento, transitando tiempos de infancia, ciudadanas y ciudadanos plenos, en sociedades que deseamos cada vez más democráticas.

■ MARIA SILVIA REBAGLIATI

Secretaria técnica de Dirección de Educación Inicial
Ministerio de Educación de Río Negro

REFERENCIA

*Soledad Larraín (Consultora UNICEF) Ponencia *El enfoque de género en la niñez*. Seminario “La Convención sobre los Derechos del Niño, políticas sociales y enfoque de género”, Agosto 2011. Sede CEPAL, Santiago, Chile.

in-fan-cia *latinoamericana* tema

¿Igualdad, dignidad, equidad?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Hombres en la escuela infantil y el rol masculino en la educación de los primeros años de vida; las palabras, imágenes, signos... están cargados de significado, ¡alerta!; sexo, género y estereotipos culturales...

■ Daniel Brailovsky

“Los Muy Señoritos”.

La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros



■ Arianne Hecker

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?



■ Ana Lúcia Goulart de Faria, Daniela Finco

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



in-fan-cia latinaoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros

■ DANIEL BRAILOVSKY

Podría suponerse que cuando uno va a leer (o incluso a escribir) sobre los maestros jardineros varones se enfrentará a preguntas tales como: “¿Por qué son tan pocos?” “¿Deberían ser más?” “¿Es importante para los niños y las niñas que también haya varones en el jardín?” “¿Tienen tanto derecho como las mujeres de ser maestros?” “¿Aporta algo el hecho de que sean varones a la educación de los alumnos?”; etc. No quiero desilusionar a nadie: este artículo no se ocupa principalmente de estas cuestiones, sino de otras que la investigación en que se apoyan estas páginas ha sugerido como más relevantes. Lo voy a decir en el primer párrafo para que no queden dudas: en este texto intentaré mostrar, analizando el caso de los maestros jardineros varones, la idea de que la profesión docente no está hecha a la medida de nadie. Lo cual resulta una valiosa oportunidad para quienes creemos que vale la pena intentar una reapropiación de sus códigos, una reinención de sus gestos, sus procedimientos, sus principios.

Educación infantil y masculinidad

Si hacemos el ejercicio de poner lado a lado estos dos universos y sus resonancias en el imaginario social, se hacen evidentes algunas incompatibilidades. Por un

lado se demandan comprensión, paciencia, capacidad de contención. Por otro, el de los modos hegemónicos de comprender la masculinidad, aparece la necesidad de ser fuerte y no expresar las emociones, por ejemplo. Y la pregunta a la que resulta tentador responder es, en principio: ¿Cómo conciliar la sensibilidad con la racionalidad, las prácticas inspiradas en la crianza y el hogar y los escenarios típicamente masculinos del trabajo? ¿Cómo explicar la convivencia de una afectividad docente vigilada por la moral escolar y una afectividad masculina vigilada por los mandatos de los modos hegemónicos de entender la masculinidad en nuestra cultura? ¿Y por qué, siendo estos dos universos tan diferentes, dan por resultado un encuentro que casi siempre es considerado eficaz, saludable y necesario?

Mirando el problema más de cerca, por otro lado, podemos considerar que los modos hegemónicos de entender lo masculino no son “leyes universales” sino universos referenciales que no funcionan sólo ni principalmente como mandatos. Y podemos considerar también que la profesión docente es un campo práctico y simbólico cuyas reglas de existencia no están escritas a fuego en ninguna parte. Y de este modo es más fácil comprender que los maestros jardineros asuman en forma dispar y disociada los mandatos y herencias de ambas esferas, entre las que se hacen evidentes una serie de enlaces inesperados. Luego de examinar la



in-fan-cia latinaoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



experiencia de los maestros jardineros puede afirmarse que existen puntos en que ambos universos (las cualidades de la profesión y las de la masculinidad hegemónica) tienen cosas en común. En ambos casos se espera del sujeto un rol protector, una actitud de guarda hacia aquellos, más débiles, que están bajo su dominio. En ambos casos hace falta una legítima distancia que se expresa en términos de un ejercicio de poder que a la vez que sujeta y limita, protege y asegura.

Los maestros jardineros varones son sujetos que, a partir de una diferencia que parte del género, se proponen (o se ven forzados a) construir un modo diferente de habitar la escuela infantil. Así como “no les queda” el delantal, y se ven obligados a realizarle algunos ajustes (quitarle los detalles decorativos en el cuello, o el bolsillo canguro), en algunos otros sentidos sienten que “no les queda” la profesión. Del mismo modo que le habían hecho ajustes al atuendo, entonces, se los hacen a sus modos de habitar el rol docente. Y esto es interesante desde una perspectiva de género, por qué no, pero lo es mucho más desde una perspectiva más amplia. Se trata de docentes que se ven forzados a hacer algo que siempre se destaca como imprescindible: reflexionar sobre su rol, sobre la estética, la política y la ética de su tarea. Los maestros jardineros varones son un caso interesantísimo de estudio, a pesar de lo exiguo de su número, por esa razón: son reflexivos forzosos.

in-fan-cia latinoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros



Muchos de los ajustes que estos maestros realizan a sus prácticas se pueden rápidamente reconocer como iconos de la mirada reformista que atraviesa el nivel inicial en un sentido genérico, comprometiendo a varones tanto como a mujeres: los encabezados de las notas (mejor “Querida Familia” que “Papis”), la estética despojada de estereotipos, el abuso de los diminutivos, la infantilización de las relaciones, el lugar otorgado a los fundamentos teóricos, entre otras cuestiones.

Lo anterior esconde también –y ahora sí lo estoy pensando en términos de género– una falacia. Para el maestro varón, decir “papi” a los padres de sus alumnos lo pondría en un lugar incómodo, por el sólo hecho de ser varón. En ese sentido, encabezar las notas de otra manera es parte del *aggiornamento* que, en lo personal, debe hacer a las prácticas desde su lugar de docente de jardín de infantes. Pero a la vez muchos maestros esgrimen con orgullo su credencial reformista, y desarrollan fundamentos pedagógicos y estéticos que apoyan el cambio. Esta transitividad, esta cualidad del *aggiornamento* personal de la profesión para ajustarla al “modo masculino” que deviene luego en un plan de reforma es un mecanismo que podría interpretarse como: “lo que hagan los varones por ser varones, sólo podrá contribuir a mejorar lo que las mujeres no veían necesario cambiar”. Desde esta visión (equívoca, en mi opinión), los varones serían



in-fan-cia latinoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros



“reformistas naturales” y podrían contribuir a acelerar y afianzar las proclamas de cambio existentes en el campo de la educación infantil. Esta visión sobre los maestros jardineros es, a todas luces, un prejuicio. Positivo en relación a ellos, pero prejuicio al fin.

La situación que los enfrenta a esos cambios, sin embargo, es valiosa en estos tiempos de cuestionamientos para los modos de ser de la escuela, como una oportunidad: el surgimiento de nuevos sentidos para la educación sistemática, provengan de donde provengan, deben ser bienvenidos como ocasiones para discutir este conflictivo escenario. Como actitud epistemológica, examinar nuevas posibilidades para los lugares escolares es casi una obligación moral.



Pero junto con el prejuicio positivo que acabamos de analizar, existe otro, negativo. Los maestros jardineros tienen en cuenta, en sus prácticas, tanto “lo que es” como lo que parece, lo que pensaría quien lo viera, y lo que sugeriría a quien lo escuchara contado. Se trata de dimensiones de su visibilidad que la sospecha que recae sobre ellos les obliga a tener en cuenta. Cual fantasía catastrófica que estructura su experiencia, la escena temida de los maestros jardineros es la de ser injustamente acusados de abuso sexual, violación o delitos sexuales cometidos contra sus alumnos. Esta escena temida los conduce no sólo a trabajar “con la puerta de la sala abierta”, sino a establecer alianzas de protección y garantía con los directivos de los

in-fan-cia latinoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros



jardines y a cultivar cierto tipo de relaciones con las familias de los alumnos. Es probablemente por esta escena temida y por su efecto desgastante –sumada a los dilemas económicos que enfrentan al verse amenazado su mandato de “proveedores” masculinos dados los magros salarios docentes– que las carreras de los maestros jardineros tienden a ser cortas y que en muchos casos abandonan la profesión cuando aparece una alternativa aceptable de trabajo.

La escena temida se reedita en episodios cotidianos que los maestros recuerdan con todo detalle. Se trata en general de renuencias de los padres a que los maestros acompañen a los niños o niñas al baño o de malentendidos a partir de relatos de los niños. Frente a esta escena temida, y frente a estos episodios que la reeditan y sostienen su intensidad y su carácter amenazante, aparecen recursos que atenúan sus efectos. En muchos casos remiten a las representaciones familiares. El recurso de mostrarse como padres de familia, o provenientes de una “familia de docentes”, por ejemplo, los presenta como “gente de bien” y los aleja de la escena temida. El recurso puede definirse como un *refugio en lo doméstico*, que llama la atención frente a la proyección de lo doméstico que tradicionalmente define al docente de nivel inicial. Simetría confusa, sugiere que si la maestra jardinera es tradicionalmente etiquetada como



in-fan-cia latinoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros



una “mamá aumentada”, una “segunda mamá”, o en cualquier caso un apéndice del clima hogareño, que se proyecta en el escenario escolar, el maestro jardinero necesita refugiarse en lo doméstico porque carece en principio de ese respaldo legitimante. Otro subterfugio habitual para sortear las sospechas es el refugio en lo académico, que caracteriza a los maestros muy centrados –a veces en forma excesiva y hasta impostada– en la parte técnica de su labor.

Para concluir, los maestros jardineros son enormemente demandados en los jardines, y aparentemente se espera de ellos que cumplan una representación de la “*presencia* masculina”, la “*imagen* masculina” o la “*figura* masculina”. De hecho, bajo estas tres denominaciones aparece expresado en el discurso de las directoras, padres, colegas y en la opinión general de las personas, este mandato de ofrecer “modelos de rol”. Examinemos los términos. Tanto *presencia* como *imagen* y *figura* son referencias al cuerpo, a su exterior, a lo que se ve (“una mezcla de ser una estrella y un mueble más”, bromeaba un maestro refiriéndose al modo en que su presencia en el jardín era motivo de exaltación y asombro para los visitantes) pero esos tres términos describen además a un cuerpo inmóvil, un cuerpo rígido que se muestra y se expone como modelo, pero que no actúa sobre otros cuerpos más que por medio del ejemplo.

La *presencia* se opone a la ausencia, al jardín de infantes artificial, mundo de mujeres en el que, como en la isla de Lesbos, patria de Safo, no pueden entrar los hombres. La *presencia* remite a la ruptura del primer hermetismo, al derribamiento de los primeros muros. *Imagen* sugiere también visibilidad: no se trata de estar de cualquier manera ni en cualquier lugar, el varón en el jardín de infantes debe hacer de su visibilidad un objeto de reflexión y cuidado (como de hecho hemos visto que lo hacen, dejando la puerta de la sala abierta para no despertar sospechas) y la *imagen* debe también entenderse como la entienden los políticos, en el sentido de que es preciso que allí donde hay un varón se tenga públicamente de él una buena opinión. La *figura*, finalmente, es el eslabón final del mandato de representar un modelo, pues la figura no sólo está, no sólo se hace ver, sino que también tiene un contorno, asume una forma, declara representar algo, se constituye en referente.



in-fan-cia latinoamericana

tema

“Los Muy Señoritos”. La profesión docente en la experiencia de los maestros jardineros

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



El maestro varón en el jardín de infantes no puede hacer nada que surja de su masculinidad, de su condición masculina, pero su presencia allí, en ese preciso enclave histórico, cultural y discursivo, aporta a la construcción de un horizonte posible, en una definición más amplia de ser docente.

■ **DANIEL BRAILOVSKY**
Profesor universitario, investigador,
formador y capacitador de docentes

PARA PROFUNDIZAR...

ALLAN, J.: “Male Elementary Teachers”, en Williams, C. L. (ed.): *Doing “women’s work”: men in nontraditional occupations*, Sage Production Editor, California, 1993 (pp.113-128).

ALLEN, A. T.: “Gardens of children, gardens of god: kindergartens and day-care centers in nineteenth-century germany”, *Journal of social history*, vol. 19 issue 3, 1986 (p. 433).

BRAILOVSKY, D.: “Dos lugares para el cuerpo en la educación infantil”, *Revista Novedades Educativas*, nro. 175, jul. 2005.

CONNELL, R.: *Masculinities*, Polity Press, Cambridge, UK. 1996.

MORGAGE, G.(comp.): *Mujeres en la Educación: género y docencia en Argentina 1870-1930*, Miño y Dávila, Bs. As., 1997.

SKELTON, C.: “Sex, Male Teachers And Young Children”, *Gender & Education*, Vol. 6, Issue 1, 1994.

SUMSION, J.: “Critical reflections on the experiences of a male early childhood worker”, en *Gender and education*, Vol. 11, No. 4, 1999 (pp. 455-468).

SUMSION, J.: “Negotiating Otherness: a male early childhood educator’s gender positioning”, en *International Journal of Early Years Education*, Vol. 8, No. 2, 2000.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?

— ARIANNE HECKER



Esta hermosa niña de Brasil, captada por la cámara mágica de Salgado, nos acompaña desde hace varios años, cada vez que surge la demanda de pensar en la educación, y, especialmente, en aquella que pretendemos hacer bajo la idea de equidad de género, co-educación, educación no sexista... y todas estas fórmulas que intentan describir que vamos cambiando, que estamos aprendiendo de los errores del pasado y que estamos decididas a producir transformaciones en la matriz sexista tradicional, bajo

la que fuimos educadas las generaciones anteriores, y que todavía persiste... Vemos sus efectos tan tempranos en las salas de 4 y 5 años de los Jardines de Infancia. Esta persistencia del “rosa y celeste” en la educación infantil, así como de los prejuicios raciales, especialmente contra el negro/la negra, a veces nos hacen pensar si no se habrán transformado en datos de transmisión genética, algo así como aquellos monos de no sé qué isla que aprendieron a lavar la fruta antes de comérsela. Nosotros y nosotras, ya nacemos prejuiciosos/prejuiciosas...

Volviendo a la imagen, pienso que ella sintetiza el padecimiento de las niñas en nuestros sistemas escolares que ratifican, afianzan, fortalecen las discriminaciones de género, aún cuando todas proclamamos su inadecuación a los tiempos actuales. Se trata de una chica pobre brasilera, en una escuela del Movimiento de los Sin Tierra y que en la foto de cuerpo entero, aparece descalza; el epígrafe de la foto dice: *“Ocho mil años después de la invención de los zapatos, pequeños piececitos descalzos son marcas vergonzosas del poco caso manifestado por la civilización en relación a sus niños”*¹. Debo aclarar que en el pupitre de atrás, está sentado un chico, igualmente pobre y posiblemente, también descalzo.



in-fan-cia latinoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?



Sin embargo, las niñas, las chicas, las adolescentes, siguen peleando el mínimo derecho del acceso a la educación pública y gratuita, en condiciones desventajosas en relación a los representantes masculinos. En muchos recovecos de la ruralidad latinoamericana, todavía es frecuente observar cómo los hogares prefieren retenerlas para la ayuda en la actividad doméstica y si hay que cumplir con el mandato del Estado, envían los hijos varones a las escuelas. Por ello, los organismos internacionales que financiaron reformas y programas educativos en la nefasta neoliberal década de los 90, insistían en que estos mismos sectores sociales enviaran, ahora, a las niñas a la escuela, para educarlas y prepararlas con miras a incrementar sus capacidades para el cuidado de los futuros hijos.

La educación pública, gratuita, laica y obligatoria, sigue siendo teleológica: sólo es financiada por otros que no sean el Estado nacional (e incluso, también por esta supra-entidad), siempre y cuando se cumpla con objetivos precisos destinados a mejorar la producción y reproducción de la fuerza de trabajo. Es decir, nos ocupamos de la generación de recién llegados para prepararlos para el futuro, no para acogerlos en un amoroso presente, como pretendía Hannah Arendt.

Pero hay mucho más:

- *Cuando digo niños, estoy también diciendo niñas... (Maestra de primaria)*
- *Yo digo niños, todos, así, en masculino y plural, para ganar tiempo (Maestra jardinera)*
- *Hay reunión con los papás, ¿y las mamás no pueden venir? (Niña de sala de 5, preguntando por la convocatoria de la maestra)*
- *Cuando digo "hombre", incluyo también a la mujer (J.P. Feinman, filósofo argentino)*

El lenguaje (y quien dice lenguaje, dice pensamiento) nuestro de cada día nos marca indeleblemente y no sabemos o no queremos resolver este conflicto. ¿Por qué tenemos que ganar tiempo en el Jardín de Infantes? ¿Por qué seguir invisibilizando en el masculino individual o colectivo, a más de la mitad de la población mundial? ¿Por qué, Feinman, no hacemos al revés, a partir de ahora y "cuando digo mujer, incluyo también al hombre"? No es exageración. Creo que una de las razones por las cuales los pequeños y las pequeñas mantienen la matriz "celest-rosa" está en el lenguaje adulto que comienzan a escuchar antes de nacer.

Veamos lo que ocurrió en uno de los encuentros que tuvimos con la sala de 5 del Jardín 21 de El Bolsón, Provincia de Río Negro, Argentina, en el año 2011:

in-fan-cia latinoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Tema propuesto: masculino-femenino-cuestiones de género
Disparador / problematizador: Historia y caja con objetos. La abuela Lila vive en Buenos Aires, y sus nietos Mariana y Francisco en El Bolsón. La abuela hace mucho que no los ve y les manda una caja con regalos. Pero hay un problema, los regalos no tienen nombre y no se sabe cuál es para cada uno. Pensamos juntos: ¿para quién es cada regalo?

Pensamientos relevantes

La maestra muestra un pony.
 –¿Cómo va a ser un pony para un varón?
 –A los varones no les gustan los pony.
 –Solo les gustan a las chicas (v).
 –Si es rosado lo usan las nenas, solamente les gusta negro a los nenes.
 –Mi papá tiene camisa rosada (v)
 La maestra muestra dos libros, uno rosa y otro azul.
 –El rosa es para nenas y el azul para varones.
 –No lo agarraría porque es rosa (v)

S. (v) elije el rosa:
 –Lo leería, me encantaría...

La maestra muestra un moño para el pelo y pregunta quién lo puede usar y si todos los varones usan pelo corto.
 –F. (v) usa colita
 –F. tiene pelo largo, se pondría ropa de nena. (v)

La maestra muestra una camisa.

–Es violeta, es para nena (v)
 –Es bordó, no es violeta (n)
 –A ningún nene le gusta el rosa. –Y aclara–: Es diferente que a él (por P.) no le guste el rosa, que quiere decir que a todos los nenes del mundo no le guste el rosa.
 –Mi papá tiene una camisa rosa, que se turnen.
 –Muchos papás tienen una camisa rosa
 –La pueden usar cada día
 –Alguien como quiere, puede usar la ropa que quiera.



in-fan-cia latinoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?



En el mundo de habla hispana seguimos pensando que al decir “niño” nombramos e incluimos a la totalidad del universo infantil. G. Morgade² señala que

“[...] a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas y los niños aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra sesgada por las significaciones estereotipadas de género propias de las clases dominantes [...]. Para las niñas, éstas corresponden sobre todo a la mujer en tanto “futura” madre adulta; o, para decirlo de otro modo, la infancia es para ellas una suerte de “vestíbulo” hacia la adultez. Para los niños, es una interpelación violenta y homofóbica; ya no un vestíbulo sino un *ponerse a prueba* en forma constante. Estos sentidos devienen, con frecuencia, sutiles procesos de exclusión tanto educativos como sociales por silenciar realidades o necesidades de los/as niños/as, por generar ámbitos de hostilidad hacia aquellos niños o niñas que no cumplen con los parámetros establecidos o, abiertamente, por estimular la huida de la escuela.”

Entonces, en cuanto a la constitución de identidades sexogenéricas de niñas, niños y adolescentes, seguimos constatando la invisibilidad de niñas y jóvenes en las escuelas, en primer lugar, en cuanto al uso diario del lenguaje supuestamente neutro, que masculiniza a todas y todos y establece las formas “normales” de hablar, pensar y actuar, si es que se trata de nenas o de nenes.

Por otro lado, los espacios, las acciones, los pronósticos de desempeño de las y los docentes, no cesan de ratificar las supuestas diferencias sexogenéricas que establecen lo “políticamente correcto” para que las nenas, los nenes, las y los adolescentes, hagan dentro y fuera de la escuela. Para no abundar con la influencia ejercida por los modelos referentes que difunden los medios masivos de comunicación en esta dirección: es el caso de Lisa Simpson que cuando quiere aprender Matemática, se tiene que infiltrar disfrazada en la escuela de los varones.

Asimismo, en el recorrido que hemos hecho hasta la fecha, hemos procurado evitar sufrimientos en las aulas, causados por motes, opiniones, comentarios y chistes que muchas veces colocan al o a la diferente, en el lugar del chivo emisario o de la víctima ineluctable. Hemos comenzado a trabajar esta problemática con las docentes en ejercicio y nos damos cuenta de la importancia de tomar conciencia de nuestras propias matrices de construcción de identidades sexogenéricas.

En otro momento, otro encuentro en la sala de 5, otra noticia importante, otro acontecimiento de pública discusión nos lleva debatir sobre la aprobación de la ley del matrimonio igualitario.

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Y al final del otro encuentro hablamos de que se casan los señores y que hoy íbamos a retomar ese tema. ¿Y se pueden casar dos señores?

–No...

–Yo vi en la tele que se casaron dos chicas.

–Mi tío se casó, con otro hombre

–Y mi tía con otra mujer.

–Mi hermanita en la guardería, se dio un beso en la boca con una amiguita, como si se hubieran casado...

–Mis tíos se casaron pero no tienen hijos...

–Si se casan dos señores es porque son mariquitas...

–¡Noo! Son gaaays...

–¿No es lo mismo?

–No...

–¿Y qué es ser mariquita?

–Es ser miedoso...

–Es que si alguno te quiere pegar una patada, se protege. El amigo tiene que proteger al otro, porque si no te aniquilan... Mariquita es el que no se defiende porque es miedoso a todo. Es uno que no se defiende, que no defiende a su señora...

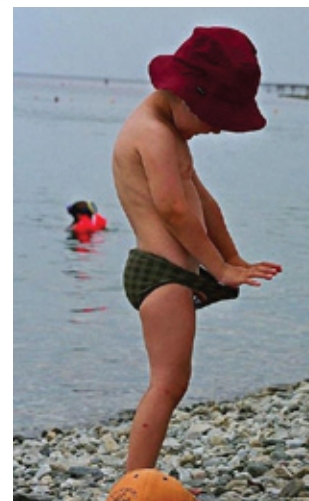
–Es un bichito, como la vaquita de San Antonio, que apenas te acercás se va volando para que no lo ataquen.

¿Entonces, porque dos hombres que se casan son mariquitas?

–Dos hombres que se casan es ridículo. Que se den un beso en la boca es ridículo.

–Mis dos perras se dan besos en la boca.

–Dos hombres se pueden enamorar, pero les da vergüenza que los vean cuando se dan un beso.



Estuvimos buscando una famosa foto en la cual un niño se asomaba bajo la pollera levantada de su compañera, para ver lo que tenía en lugar de pene.

No la encontramos, pero sí ésta, donde el chico necesita confirmar que “lo tiene”. Sobre los cuerpos en la escuela y la educación infantil, dice Verónica Engler³:

in-fan-cia latinoamericana

tema

Niña... niño... ¿cuál es la diferencia en la escuela?



“En la historia de la educación, los cuerpos son los grandes ausentes. Bien guardados debajo del guardapolvo, también parecen haber sido robados, en su diversidad y capacidad de goce, del imaginario. Si se habla del cuerpo en el aula, es para hacer foco en problemas que sirven como disciplinadores. Así, la sexualidad es una amenaza de enfermedad o embarazo no deseado; la identidad sexual, un defectito a tolerar o bien a corregir. ¿Cambiará algo de esto a partir de la largamente postergada implementación de la Ley Nacional de Educación Sexual?”

Ya son varios años de vigencia de esta Ley y debemos confesar que poco hemos avanzado en convertir el rosa y celeste dominantes en la primera infancia, en el arcoiris superador de los binomios fatales en los que fuimos formadas las modernas y los modernos... De cualquier manera, paso a paso se construye el camino⁴:

“Que un nene quiera jugar en el rincón de la cocina y que una nena quiera hacer de colectivera sin que sus compañeritos se mofen de ellos y sin que la maestra tome nota de la “anormalidad” en la conducta de los dos pequeños que eligieron algo imprevisto. Que la seño pueda ser travesti sin que se la vea como una amenaza rampante para la comunidad educativa. Que en el patio durante el recreo los chicos y las chicas puedan correr, gritar y alborotarse a la par sin que la maestra les señale a las nenas que se están *portando mal como los varones*. Que el profesor pueda decir que

tiene novio sin que sea el blanco de las más terribles sospechas de parte de padres, madres, docentes y directivos del colegio. Que el rosa y el celeste dejen de ser los colores de dos equipos opuestos que se disputan espacios vitales excluyentes. Que la heterosexualidad no esté sobrevalorada en relación con otras identidades sexuales, cada una tan valiosa, rica y llena de posibilidades como la otra. ¿Será factible que algún día estos hechos enunciados conformen la cotidianidad dentro del aula? En nuestro país, al menos ya hay indicios de que la escuela podrá ser un lugar mucho más amplio, integrador y respetuoso de las diferentes identidades que quieran asumir tanto quienes educan como quienes están aprendiendo.”

Qué así sea!

NOTAS:

1. SALGADO, S. y BUARQUE, C. (2005-2006): “La cuna de la desigualdad”, UNESCO/Fund. Santillana, Brasil, pp. 44-45.
2. MORGAGE, G. (2005): Ponencia en el Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, 17 y 18 de mayo 2005.
3. ENGLER, V. (2008): La hora de los cuerpos, Diario Página 12, viernes 6 de junio de 2008, Buenos Aires, Argentina.
4. Ibid.

■ ARIANNE HECKER

Formadora, investigadora y capacitadora de docentes en ejercicio

in-fan-cia latinaoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias

- ANA LÚCIA GOULART DE FARIA
- DANIELA FINCO

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Una consecución del movimiento feminista

Presentamos en este texto, el espacio de la educación infantil brasileña, para niños de 0-6 años en las *creches* y *pré-escolas*, como la primera etapa de la educación básica. Vamos a poner de relieve su potencial de permitir vivencias en ambientes colectivos en el ámbito de la esfera pública, fuera de la esfera privada de la familia; permitir la convivencia con las diferencias y la diversidad, hacia la utopía de una educación que supere la desigualdad.

Es importante tener en cuenta que en Brasil fue también el movimiento feminista, la lucha por la independencia de la mujer y su entrada masiva en el mercado de trabajo lo que requeriría *creches* para compartir con la sociedad la educación de sus hijos e hijas, articulándose con el movimiento sindical y de izquierdas. El placer de la convivencia entre los pequeños y pequeñas en las primeras *creches* “salvajes”, italianas y francesas, por ejemplo, llevó a las estudiosas feministas a observar a los pequeños y cómo se comportan cuando están fuera de la familia, lo que dará lugar, en los años 80, como vemos en el cómic de Henfil del *Jornal Mulherio*

(Periódico *Mujerío*), a que el propio movimiento feminista empiece a levantar la bandera del derecho a la educación y al cuidado en *creche* para los pequeños y las pequeñas (Faria, 2005).



in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



¿El Señor se hará cargo de él mientras voy a trabajar?
Aunque en aquellos tiempos Brasil viva bajo una dictadura militar aterradora, las feministas brasileñas a la vez que participaban en el movimiento internacional por los derechos de las mujeres, incluyendo entre ellos el derecho a creche, también incorporaran todo eso a la lucha por la vuelta al Estado de derecho. No fueran los niños y las niñas quienes reclamaran en las plazas sus derechos, sino los adultos y adultas comprometidos con la infancia quienes lucharon por ella, así es como ocurrió en varios países europeos, conquistando la posibilidad de que los niños y las niñas vivieran la vida colectiva de la infancia, es decir, de los pequeños, por elección de la familia, recibir una educación en la esfera pública complementaria a la esfera privada de la familia, a cargo de profesionales docentes diplomados distintos de los familiares, para la construcción de su ciudadanía; y de convivir con la diversidad cultural brasileña, produciendo las culturas infantiles, entre los pequeños y entre los pequeños y los adultos. Tenemos hoy en el mundo occidental la creche como un patrimonio del feminismo, de la izquierda y del sindicalismo de los años 70. Así, con una historia completamente diferente de la historia de la escuela, la creche es un derecho a una educación también diferente. Se compone por tres

actores: padres y madres, maestros y maestras y niños y niñas. (Faria, 2006).

La Constitución brasileña de 1988 garantiza no sólo el derecho de las mujeres y hombres trabajadores, del campo y de la ciudad, a tener *creches* y *pre-escolas* para sus hijos e hijas, sino también asegura, como una opción de la familia, el derecho del pequeño y la pequeña de 0-6 años a ser educados en un contexto público y colectivo, considerando las creches y los centros preescolares como instituciones educativas. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, en su artículo 29 establece que la Educación Infantil, primera etapa de la educación básica, tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños y de las niñas hasta seis años de edad, en sus aspectos físicos, psicológicos, intelectuales y sociales, como complemento de la acción de la familia y de la comunidad. La tarea del cuidado y la educación de los pequeños, no se puede dissociar, y se realiza en la esfera doméstica y en la esfera pública en creches (para los 0-3 años) y en pre-escola (para los 4-5 años y 11 meses - con la nueva Ley 11.247/2006). Cabe, por lo tanto, destacar el papel de la creche y de la pre-escola como instituciones educativas y no asistenciales como ayuda para los padres y las madres que trabajan fuera del hogar y no pueden permanecer con sus hijos durante el día o parte de

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



él. La educación infantil que es la primera etapa de la educación básica de acuerdo con LDB 1996, viene siendo cada vez más estudiada, y se ha convertido en un verdadero campo de debate y ha devenido en una ciencia de la práctica, sin complejos de inferioridad, la Pedagogía de la Educación Infantil.

Encuentro con las diferencias

En Brasil, el ingreso de los niños y las niñas en las creches significa el encuentro con las diferencias, la llegada a la ciudad, a la esfera pública. El *continuum* ir y venir de la esfera privada del hogar, a la esfera pública de la educación infantil, creche y pré-escola, proporcionará momentos de encuentros y desencuentros con la diversidad. Y es en esta singularidad de la construcción cotidiana del espacio, del tiempo, de la organización y de las prácticas pedagógicas donde el trabajo educativo con los pequeños gana una característica propia. Por lo tanto, las experiencias y los conflictos en las maneras de ser niño/niña en el ámbito público y colectivo de las creches y pré-escolas pueden representar una gran riqueza de posibilidades de conocer a los demás, las diferencias y el respeto, en fin, la construcción de la pertenencia étnica, de clase y de género (FARIA y FINCO, 2011).

Uno de los elementos básicos que caracterizan la especificidad de la educación en las creches y las

pré-escuelas está ligado a los diferentes contextos en los que la educación puede suceder. En casa con los padres y familiares, la educación del pequeño se produce de forma individual y privada; las creches y pré-escolas permiten una educación colectiva, lo que garantiza a los pequeños y las pequeñas diferentes experiencias posibles a través de la interacción con las diferencias de: sexo, edad, etnia, religión, etc.

Otro aspecto importante que merece atención en la construcción de una pedagogía de la educación infantil se relaciona con el concepto de la infancia, ya que tradicionalmente se utiliza una concepción homogénea del niño, en el que las fronteras se han hecho por la falta de madurez y el carácter incompleto en relación con los adultos. La infancia se presenta como un tema polisémico, multidisciplinar, objeto de diferentes campos disciplinares, como la sociología, la antropología, la historia y la psicología, la filosofía, la política, la medicina, la enfermería, el derecho, la arquitectura, la geografía, la ciencia del movimiento, el arte. Y esta multiplicidad de enfoques también supone la superación del determinismo biológico, implica contemplar la infancia como un hecho social que, al reflejar las variaciones de la cultura humana, es heterogénea. En esta perspectiva, se parte de la comprensión de que no hay una infancia, sino infancias.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



Superar el determinismo biológico en las relaciones de género

La insistencia cada vez más temprana en la dicotomía hombre/mujer en nuestra sociedad tiene un papel profundo en la forma en que organizamos nuestras vidas. Es necesario cuestionar de qué manera se inscriben las diferencias sociales en el cuerpo para problematizar las afirmaciones sobre las diferencias entre niños y niñas, deconstruir los conceptos tradicionalmente utilizados para acercarse al niño y la niña y con los cuales los pequeños han sido sistemáticamente tematizados. Si ser niña y ser niño fuesen sólo una construcción biológica, no sería necesario tanto empeño para definirlos como tales. Hay grandes esfuerzos para que los pequeños desarrollen una identidad de género femenina o masculina, una búsqueda de un desarrollo “normal” de la masculinidad y de la feminidad.

Discutir las cuestiones de género en la educación infantil requiere el análisis de la relación entre los pequeños, el poder y la escolarización. Problematizar reglas y estrategias para la organización del día a día en la educación infantil caracterizadas por una intención pedagógica que toma el sexo como criterio para la organización del uso del tiempo y

de los espacios (FINCO, SILVA, DRUMOND, 2011). Prácticas cotidianas como la organización de filas, la elección de los colores y juguetes, muestran que la institución de la primera infancia en última instancia, refuerza un binarismo innecesario entre los niños y niñas al establecer dinámicas de actividades basadas en la disputa entre los dos grupos. Así pues, tenemos un proceso de socialización de género que permite experiencias corporales marcadas por una relación desigual respecto a las experiencias vividas por los niños y las niñas. Es una relación –que se caracteriza por una disciplina de control, regulación y normalización de los cuerpos y los deseos de los niños y de las niñas– forjada por prácticas y estrategias para la organización del tiempo y el espacio en la educación infantil. Un poder disciplinar relacionado con la heteronormatividad garantiza el ordenamiento de “multiplicidades humanas” (cfr. Foucault, M.: *Vigilar e Punir*, Petropolis: Editora Vozes, 1977.) en relación con las identidades de género (FINCO, 2010).

Los niños y niñas se dan cuenta desde pequeños de la arbitrariedad de estas reglas y nos muestran que no las aceptan ni reproducen sencillamente sino que las interpretan, resistiendo, contestando, desafiando y escogiendo la forma como vemos en la viñeta Laerte.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



¿Por qué no se van para casa para ver la tele, críos? Al jugar, las opciones de los niños se hacen de acuerdo con aquello que les da placer, de acuerdo con la curiosidad. No hay límites para los espacios de juego. Los límites de lo que está permitido y lo que no está permitido, para cada sexo, no siempre son considerados por los pequeños en los momentos de juego. La categorización de los juguetes son construcciones creadas por los adultos y no tienen significado para los pequeños a la hora de jugar (FINCO, 2003). En las posibilidades de romper los límites del género, los niños transgreden, introducen elementos de inestabilidad que hacen que reflexionemos sobre nuestras concepciones sobre la infancia, replanteemos la condición de la educación en nuestra sociedad contemporánea, poniendo en jaque concepciones que por largo tiempo han sido

consideradas como naturales, entre ellas machismo, el sexismo, adultocentrismo, el racismo...

Las diferencias nos muestran que los pequeños son elementos importantes para comprender la autenticidad, aquello que es propio de la infancia, y que no puede ser patologizado o ser visto como una forma de amenaza en el futuro. Los niños y niñas participan en los procesos de cambio que caracterizan a la sociedad actual y las formas en que se construyen las infancias contemporáneas (FINCO, 2010). En esta perspectiva, la sociología de la infancia es nuestro gran aliado para superar el determinismo biológico, ya que permite contemplar la infancia como un hecho social. Una mirada más atenta a los pequeños y a las diferencias de género que nos muestran, permite el movimiento de interpretación y de desnaturalización de algunas creencias, y hace que las certezas sean “desfamiliarizadas” y deconstruidas.

No hay que olvidar que la educación de la primera infancia nace como un espacio de educación emancipadora de las relaciones entre hombres y mujeres. Podemos decir que hoy la lucha por una educación de calidad en la primera infancia y que favorezca la igualdad de género es una lucha de todos. Después de todo, los hombres y mujeres

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

adultos, así como los niños y niñas, tienen diferentes estrategias para hacer frente a las fuerzas opresoras de nuestra sociedad, para inventar, reproducir, recrear, transgredir y buscar la fuga, como podemos ver en esta caricatura de Tonucci (1997).



La revancha - 1968 (Tonucci, 1997)

■ **ANA LÚCIA GOULART DE FARIA**
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

■ **DANIELA FINCO**
Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil en Brasil: las relaciones de género y el encuentro con las diferencias



Bibliografía

Faria, Ana Lúcia Goulart de: "Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte". *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p.279-287, jun. 2006

Faria, Ana Lúcia Goulart de: Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, v.26, n. 92, p. 1013-1038, 2005.

Faria, Ana Lúcia Goulart de (Org.): *Infância e Educação: As Meninas*. *Cadernos Cedes*, n.56, 2002.

Faria, Ana Lúcia Goulart de (Org.); Finco, Daniela (Org.): *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011 .

Finco, Daniela: *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças*: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 2010. (Tesis Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

Finco, Daniela: *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem mulher com mulher*: relações de gênero nas brincadeira numa pré-escola de Campinas. (Dissertação de mestrado) , Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

Finco, Daniela: Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. *Revista Pró-Posições (UNICAMP)*, v. 14, p. 89-101, 2003.

Finco, Daniela; Silva, R. Peterson; Drumond, Viviane: Repensando as relações na Educação Infantil a partir da ótica de gênero. *GEPEDISC-CULTURAS INFANTIS. Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2011,p. 59-87.

Henfil: *Fradim Mulher!* n. 20, Rio de Janeiro: Editora Codecri Ltda, julho de 1977.

Laerte: *Suria, a garota do circo*. São Paulo: Jacarandá, 2000.

Tonucci, Francesco: *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Ofelia Reveco Vergara, educadora de Infantil

— PATRICIA REDONDO

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

¿Por qué incluir la perspectiva de género en la Educación Infantil?

Porque la Educación Infantil Latinoamericana y en general en el occidente, contempla en su propósito fundamental el contribuir al desarrollo o aprendizaje integral de las niñas y los niños. En ese contexto los docentes deben potenciar en niños y niñas todas sus capacidades y potencialidades. Sin embargo, las investigaciones en educación muestran que esta potenciación no es posible de ser realizada si no se contempla la perspectiva de género. Recuerdo que cuando hablamos de perspectiva de género nos estamos refiriendo a las características que social y culturalmente se adscriben a hombres y mujeres a partir de las diferencias biológicas, constituyendo así lo que se conoce como género masculino y género femenino.

¿Por qué no es posible potenciar el desarrollo y aprendizajes integrales si no se considera la perspectiva de género?

Porque si bien, en la actualidad, las mujeres acceden al sistema educacional en una proporción casi igual a los hombres, salvo en algunos grupos específicos; que



in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Ofelia Reveco Vergara, educadora de Infantil



si bien los planes y programas plantean propósitos y contenidos comunes para ambos sexos y que la mayor parte de los establecimientos educacionales son mixtos, –pensemos en nuestros Jardines infantiles y escuelas, asisten niños y niñas–, que, a la vez, el currículum explícito es el mismo para ambos sexos, lo que la investigación muestra es que las distintas actividades educativas que se realizan, –sin que la Educadora se dé cuenta–, están impregnadas de una visión tradicional de los roles de género, que tiende a obviar la posibilidad de ciertas actividades, o a hacer “invisibles” los puntos de vista y los logros femeninos en algunos casos y el de los niños en otros.

¿Tú señalas que la investigación muestra la importancia de considerar la perspectiva de género para potenciar el desarrollo y aprendizaje integral en niños y niñas?

La investigación ha acuñado un concepto: “pedagogía oculta de género”, y se refiere por una parte, por la mayor importancia dada a los niños varones expresada por los/las docentes, quienes tienden a poner mayor atención en su trabajo escolar y en general en todas las conductas de éstos; muchas veces porque estos tienden a ser más activos o porque preguntan más o porque realizan acciones que se escapan a la norma que la educadora ha planteado. Así mismo,

y nuevamente sin querer, la educadora tiende a inhibir ciertas conductas en los niños, por ejemplo llorar o hacer ballet. Y, nuevamente la Educadora sin querer, orienta a los niños hacia ciertas actividades; por ejemplo, aquellas más activas o que requieren mayor fuerza, al uso de ciertos materiales, por ejemplo los de construcción por sobre los del hogar.

En este contexto los/las Educadores/ as –sin querer nuevamente– refuerzan los roles tradicionales al restarle importancia a la niña, ubicándola en un rol subordinado, donde su palabra o sus acciones no tienen la misma importancia que la de sus compañeros varones. Por ejemplo, los/as docentes suponen menor creatividad en las mujeres y refuerzan en ellas la disciplina y la pasividad, estiman inevitable la indisciplina masculina, que llega incluso a considerarse como una muestra de autonomía y de inteligencia. A ello se le suma que se orienta a las niñas a realizar actividades más pasivas como bordar, limpiar, ordenar, cuidar a la muñeca, jugar a hacer la comida, entre otras, reforzando roles que no han surgido naturalmente sino que son producto de la socialización en la familia y luego en la Escuela.

Más aún si a ello le agregamos lo que la televisión enseña que orienta a las niñas a preocuparse, en mi

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Ofelia Reveco Vergara, educadora de Infantil



opinión excesivamente por su belleza, por la ropa y a los niños a ser científicos, profesionales exitosos, a que no importa su presentación personal, nuevamente sin querer estamos logrando reproducir roles que la sociedad ha asignado tradicionalmente a hombres y a mujeres y, por ende, no se está trabajando para el desarrollo integral para niños y niñas.

¿Qué más muestra la investigación?

Sumado a este trato diferente en el aula, la niña se encuentra, además, expuesta cotidianamente al uso del idioma castellano, que expresa lo plural y universal mediante el masculino y excluye, así de hecho la presencia y la realidad de las mujeres. Recuerdo una vez observando en un Jardín Infantil que la maestra dijo: *“ya niños, salgamos al patio, y una niña pregunta ¿y nosotras no, maestra?”* La niña de este caso, tuvo consciencia del problema de nuestro idioma, los genéricos son masculinos y ella no se sintió representada por dicho lenguaje.

En el caso de la Educación Infantil, esta pedagogía oculta de género, se refleja también en la decoración de los centros educativos, en el tipo de material educativo y en la literatura infantil. En investigaciones realizadas en América Latina se muestra que la decoración que las educadoras muchas veces usan en la sala representan a los niños y a las niñas en roles

tradicionales; los niños son los ingenieros y las niñas enfermeras, los niños vestidos para salir a trabajar y las niñas con el bebé en los brazos. En la literatura infantil tradicional la niña es la hermosa princesa y el niño el aguerrido personaje. A ello, niñas y niños están cotidianamente expuestos.

Si pensamos además en nuestras historias nacionales, en las grandes figuras de las disciplinas científicas y tecnológicas, en general se constata una ausencia casi total de grandes figuras femeninas. Por lo tanto, en el caso de la niña, ésta cuenta con escasos modelos femeninos innovadores a los cuales imitar, dado que la abrumadora mayoría de las imágenes corresponden a personajes masculinos y, cuando existen figuras femeninas, se resaltan en ellas aspectos tales como la religiosidad, divinidad, maternidad, entrega y obediencia.

¿Tu señalaste, que la maestra/el maestro, la educadora /el educador, usa esta “pedagogía oculta de género” sin querer, por qué?

Porque maestras y maestros hemos sido socializados del mismo modo que lo que sucede con los niños y las niñas y, al no reflexionar sobre el tema, repetimos lo aprendido sin mayor reflexión. De ahí la importancia de considerar esta perspectiva en nuestra docencia cotidiana, ello nos permite darnos cuenta de nuestros errores u omisiones, sólo así podremos salir de

in-fan-cia entrevista

latinoamericana

Ofelia Reveco Vergara, educadora de Infantil



esta pedagogía que no aporta ni al desarrollo ni al aprendizaje integral que cada niño y cada niña se merece.

¿Cuál crees entonces que será nuestro desafío con educadoras y educadores?

Proporcionar igualdad de oportunidades a las niñas y a los niños, es decir, generar las condiciones educativas para que los niños, las niñas, ambos sexos puedan desarrollarse integralmente en todas las áreas del desarrollo y aprender por igual aquellos contenidos propios de todos los sectores y ámbitos educativos. En la medida en que los niños y las niñas no se han socializado con equidad, trabajar para la igualdad de oportunidades muchas veces significa trabajar diferente con los niños y las niñas según su sexo. Por ejemplo, a los niños varones por su socialización en la familia, a través de los medios de comunicación, de sus relaciones con vecinos y con la comunidad se les ha enseñado que la afectividad es “cosa de mujeres”, por ello, les cuesta expresar afecto, temor, etc. Por ende, para trabajar por la igualdad de oportunidades, se debiera apoyar a los niños varones para que esas expresiones sean lícitas, a su vez, trabajar con sus familias para que en conjunto se avance en este aspecto, y no sea reprimido en el hogar. En el caso

de las niñas, por ejemplo, se debiera apoyarlas para que desarrollen por ejemplo su corporalidad, su sicomotricidad gruesa, su interés científico, lo cual no siempre es bien visto por la sociedad, considerándose a las destrezas físicas como algo propio de varones y llevando a las niñas paulatinamente a ser más pasivas a no gustar de los deportes o de las matemáticas o la ciencia, entre otras.

Trabajar por la igualdad de oportunidades también significa apoyar a los niños y a las niñas a optar libremente por sus preferencias; por ejemplo que los niños varones se atrevan a jugar activamente en el rincón de la casa y las niñas en el rincón científico. El desafío entonces es a seguir pensando cómo en nuestra Educación Infantil se puede avanzar más en vistas a alcanzar oportunidades igualitarias para niñas y niños y a lograr ese desarrollo y aprendizaje integral que contempla el gran propósito de la Educación infantil.

■ PATRICIA REDONDO

Investigadora

Directora del Posgrado: Primera Infancia y Educación
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(FLACSO-Argentina)

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Imágenes de infancias en la Patagonia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

— MARÍA SILVIA REBAGLIATI
— MARA BRANDWAIMAN

Cada pueblo educa a sus menores siguiendo unas pautas específicas. La “culturización occidental” puede negar y/o eliminar los aportes de algunas culturas milenarias que han y siguen siendo más sabias con sus pequeños.
in-fan-cia

Imágenes que desde su poder nos nutren, despertando, provocando miradas...

Entre la tierra del Elal y la nueva tierra de los civilizados y civilizadores hemos ido construyendo un imaginario de los pueblos originarios de la Patagonia, de su gente, sus vidas, sus culturas, sus historias... y de sus infancias? (Caviglia S., 2001)

Imágenes, pinturas, fotografías, como otras formas de construcción de subjetividades individuales y colectivas, se entrecruzan pintando paisajes de infancias... Invitan a abrir búsquedas, hacia múltiples sentidos, a diferentes experiencias de vida, hacia otros posibles caminos...

“...Los pehuenches juzgaban que no debía reprenderse sistemáticamente a un niño para no deprimir su ánimo y no privarlo del don de iniciativa que había de serle indispensable en el transcurso de su existencia...”



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Imágenes de infancias en la Patagonia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

...En el seno de cada familia mapuche los niños son invariablemente bien tratados... son considerados personas merecedoras de ser escuchadas, como los adultos. Pero el respeto no es sólo formal, cualquier pertenencia de un niño o niña (animales, fruta, adornos, dinero) sólo puede ser utilizada, cambiada o vendida por su dueño o dueña... (M.^a Dolores Juliano, 1996)

Una imagen es interpretada por aquel que la mira y la emoción que suscita vale más que mil explicaciones verbales sobre las sensaciones sentidas y vividas. La imagen permite, como dice Claudia Briones, "enriquecer la. obstinada. estrechez de las palabras" (1998).

La construcción de imágenes de infancias nos interesa pues nos invita a pensar una sociedad más respetuosa del ser humano, más justa y abierta a la diversidad.

- **MARÍA SILVIA REBAGLIATI,**
- **MARA BRANDWAIMAN**

Fotografía: **Alejandra Bartoliche**
Fotógrafa reportera
Fundación Gente Nueva



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Los profesionales coherentes y sus prácticas reflexivas



- Es la vida cotidiana de las personas y también de los jardines, la que abre la puerta a la reflexión sobre la igualdad, la dignidad y la equidad.
- Las aptitudes creativas (teatro, música, juegos...) del profesional de la educación también ayudan para romper los temidos estereotipos.
- Ofrecer un espacio de seguridad es lo que posibilitará que cada criatura elija, decida, opine, ensaye y construya sobre su identidad y la de los otros.

■ **Elisa Castro**

Cuestiones de género en la cotidianidad de un jardín



■ **Claudia Falvo, Flavia Sosa**

Desarmando estereotipos de género: los primeros pasos de una propuesta



■ **Helena Burić**

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Cuestiones de género en la cotidianeidad de un jardín

■ ELISA CASTRO

“...hablar de género en la escuela nos enfrenta a dos desafíos. Por un lado, entender cómo se construyen (y con qué consecuencias) los estereotipos sobre lo masculino y lo femenino en el Nivel Inicial; por otro, identificar los puntos más importantes de una lectura generizada de la vida cotidiana en el jardín.”
Daniel Brailovsky¹

Las Achiras, un lugar en el conurbano bonaerense² muy cerca de la Ciudad de Buenos Aires. Un barrio conformado por casas bajas, algunas más precarias que otras, un centro de salud, una escuela primaria, un centro de educación física, y, entre todos ellos, el Jardín de Infantes 903, Presidente Justo José de Urquiza. Un lugar adonde concurren niños y niñas de los alrededores.

En este espacio, en lo cotidiano del día a día escolar se sitúa esta experiencia. A partir de los juegos de los niños y niñas, observamos modos de ser niñas y niños, modos de ver en hombre y mujeres, características, costumbres, actitudes, comportamientos diferentes.



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Cuestiones de género en la cotidianidad de un jardín

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Reconocemos en el juego un espacio donde la infancia muestra cómo concibe el mundo, qué sabe de él. Es allí donde primero miramos. Un día, jugando en el parque, dos nenes arriba de una trepadora, uno dice: “dale que yo soy el pirata”; “bueno yo tengo la pata de palo y vos el garfio”, responde el otro. Esta escena, que tuvo como testigo a una docente atenta al juego, dio lugar a una propuesta en la sala. La docente propone “ingresar” el juego a la sala. Los chicos y las chicas organizan el espacio y en unos minutos, ante la sorpresa de la docente, armaron el barco pirata de los nenes y de las



nenas. Las nenas, en su barco armaron prácticamente una casa. En el barco de los nenes navegaban, luchaban, buscaban islas y tesoros. Entre las docentes pensamos qué proponer para provocar otros modos de estar en este juego, para que la experiencia del juego provoque un movimiento en los estereotipos de lo femenino y lo masculino. Y en esa experiencia nos involucramos, ofreciendo diferentes recursos simbólicos. Cuentos de barcos piratas donde hay mujeres y hombres, imágenes de películas, y la participación en el juego, con una docente integrada como jugadora, convirtiéndose en una pirata más pero sin repetir los estereotipos que los chicos y chicas llevaron al juego. “¿Quién limpia este barco?, se preguntaba; y la respuesta era: “que venga una nena”. Y otra vez la pregunta: ¿por qué una nena?

Otro día, una visita a la terminal de colectivos³, ya allí, todos sentados en el transporte entrevistan al colectivo con preguntas acordadas previamente. ¿Hay mujeres colectiveras?, un nene rápidamente desde su asiento responde, “Nooo, las mujeres manejan cosas chicas.” “¿Te parece? –responde el colectivo– en esta empresa de colectivos tenemos dos señoras colectiveras.”

Estas y otras, son escenas vistas por los y las docentes del nivel inicial. Desde nuestro lugar como directivos y docentes consideramos que era necesario tomar estas

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Cuestiones de género en la cotidianidad de un jardín



experiencias como cuestiones a trabajar respecto a los modos de ser varón y ser mujer en este contexto. Pensarlas e intervenir para provocar que otros lugares sean considerados como posibles. Teniendo claro que la escuela puede dar lugar a la producción de otras experiencias, más que a reproducir las ya conocidas... porque acordamos con lo dicho por Garcia Canclini:

“Si hay una homología entre el orden social y las prácticas de los sujetos no es por la influencia puntual del poder publicitario o los mensajes políticos, sino porque esas acciones se insertan –más que en la conciencia, entendida intelectualmente– en sistemas de hábitos, constituidos en su mayoría desde la infancia. La acción ideológica más decisiva para constituir el poder simbólico no se efectúa en la lucha por las ideas, en lo que puede hacerse presente a la conciencia de los sujetos, sino en esas relaciones de sentido, no conscientes, que se organizan en el habitus y sólo podemos conocer a través de él. El habitus, generado por las estructuras objetivas, genera a su vez las prácticas individuales, da a la conducta esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción.”⁴

Es en esta idea en la que nos apoyamos al revisar cada práctica y observar aquellas cuestiones que dan cuenta de lugares fijados, estereotipados. Trabajando en esas “relaciones de sentido que se organizan en el habitus”.

Revisamos los nombres que los chicos y chicas eligen para identificarse como grupo, ¿qué nombre proponen para el grupo?, dice la docente, algunos responden: “los monitos”; otros, “las tortugas”, “los elefantes”, los superhéroes”. La maestra toma nota y pregunta:

“¿si gana el nombre de los monos, estamos nombrando a todos y a todas?” “Ustedes qué opinan”. Nos interesa que ante cada cotidianidad podamos, por lo menos, cuestionar el uso generalizado del lenguaje que en general subsume el femenino al masculino.

En los saludos de la entrada, en las conversaciones con las familias evitamos el “papis” o “mamis”, “papás” o “mamá” que tanto usan las y los docentes del nivel inicial al dirigirse a los adultos. Un uso del lenguaje que infantiliza a los receptores y emisores, por igual. Poniéndolos en un lugar de desigualdad y de des-reconocimiento.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Cuestiones de género en la cotidianidad de un jardín



Al mismo tiempo, revisamos otras prácticas, las imágenes utilizadas, tanto en las paredes (carteleros de pequeños y adultos) como en los cuadernos, o aquellas que intentan identificar a determinados lugares. Por ejemplo, los baños de nenas y varones (dejando de lado la discusión respecto a la existencia de baños separados o no), nos preguntábamos qué imágenes elegir para identificar cada espacio y que no dé cuenta de un modo de ser determinado para unos y otros.

Además, incorporamos cuentos de miedo. El propósito era provocar que tanto niños como niñas puedan demostrar los temores, los miedos que surgen a partir de relatos u otras experiencias. Que el miedo tuviese un lugar, al igual que el llanto. Pensamos que no hay modos diferentes de sentir por ser varón o mujer, sino modos de sentir y pensar diferentes porque todos somos seres diferentes.

Volviendo al juego, las docentes participan en el juego, con intenciones claras de “desarme” de estereotipos. Por ejemplo, en un juego organizado por ellos donde se presentan dos escenarios claramente definidos: princesas y caballeros. La docente como jugadora interviene, se viste con las prendas parecidas a las que los chicos eligieron y dice a los caballeros: “yo quiero ser caballera” –y un nene le responde–: “no podés”. “¿Por qué?” –indaga la docente– “porque SOS nena



y no podés”, “pero yo quiero ser caballera” –iniste la docente. “Bueno está bien pero quédate acá adentro” (se refería al interior del castillo); –la docente insiste–: “¿por qué, no puedo ir a luchar como caballera...?” En ésta, como otras instancias, no importa la respuesta, importa instalar la pregunta: ¿por qué no, o por qué sí?

Nuestra intención, sin dar respuestas fijas, es romper con algunos estereotipos que la infancia ya ha incorporado en sus mochilas y acompañar en el encuentro con otros modos posibles. Buscando propuestas que permitan, como el juego, estas provocaciones.

Asimismo, en cuanto a los lugares que los adultos ocupan en la organización familiar y comunitaria, se revisaron las convocatorias en función del público al cual se dirigían. Porque no era solo a las madres a quienes se convocaba, sino al grupo familiar o a un integrante del grupo familiar. Entonces, pasó de: “mamá, te invitamos”; “Sra. necesitamos que se acerque a conversar...”; “Avísale a tu mama que tengo que

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Cuestiones de género en la cotidianeidad de un jardín



hablar con ella” a: “Familias, los invitamos”; “Familias, esperamos contar con su presencia”; “Familia, necesitamos que alguno/a de ustedes se acerque a conversar con...”. Revisando las representaciones que “insisten” en convocar a la madre ante cualquier circunstancia. Cuestionamos, el porqué de la citación a la madre y no de otro/a integrante de la familia, siendo que existe diversidad de organizaciones familiares.

Otra circunstancia que se revisó fue el momento de la inscripción, donde se pregunta datos del grupo familiar. Suele suceder que quien viene a inscribir es la madre, ante la pregunta sobre la ocupación/trabajo, en ocasiones, las madres respondían automáticamente *Ama de casa* (expresión reconocida como señora que se ocupa de los quehaceres domésticos). En la misma línea de revisión de los estereotipos y de la desigualdad que esos estereotipos expresan, aprendimos a preguntar a las señoras: “Además de trabajar con las tareas de la casa y los hijos e hijas, ¿qué otra ocupación tiene, qué otro trabajo hace?” Y de este modo discutir esa *“interiorización muda de la desigualdad social, bajo la forma de disposiciones inconscientes, inscritas en el propio cuerpo, en el ordenamiento del tiempo y el espacio, en la conciencia de lo posible y de lo inalcanzable.”*⁵, y oponernos a esa idea grabada en el cuerpo donde por años el trabajo de ama de casa fue considerado como una tarea menor.

Éstas son algunas de las escenas que nos permitieron pensar otros modos de distribución de los bienes simbólicos que permiten modos diferentes de ser y estar en el mundo. Un mundo que nos convoca a ser justos y responsables, como ciudadanos y educadores/educadoras de niños y niñas. Solo así podrán construir otros “esquemas de percepción, pensamiento y acción”⁶, con el sostén de muchos, de varios.

NOTAS:

1. BRAILOVSKY, Daniel; “Género, cuerpo y afectos en la educación inicial”. En *Educación inicial y primera infancia Cohorte 3* (2010) FLACSO.
2. El Conurbano Bonaerense, está ubicado en la periferia de la Ciudad de Buenos Aires. Capital de la República Argentina.
3. Los colectivos son medios de transporte que trasladan muchos pasajeros.
4. GARCÍA CANCLINI, Néstor: “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En http://www.fro.utm.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf, Consultado 15 de mayo de 2013.
5. GARCÍA CANCLINI, Néstor: “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En http://www.fro.utm.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf. Consultado 15 de mayo de 2013
6. GARCÍA CANCLINI, Néstor: “La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu”. En http://www.fro.utm.edu.ar/repositorio/catedras/basicas/ing_sociedad/habitus.pdf. Consultado 15 de mayo de 2013

■ ELISA CASTRO

Capacitadora de Cepa-Ciudad de Buenos Aires

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Desarmando estereotipos de género: los primeros pasos de una propuesta

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ CLAUDIA FALVO

■ FLAVIA SOSA



El presente proyecto se inicia durante este ciclo lectivo, en las salas de niños y niñas de 4 años, a cada una de ellas asisten 28 alumnos/alumnas a cargo de una maestra, en el Jardín de infantes N° 922 “Rosarito”¹, establecimiento escolar público y gratuito con una jornada diaria de 4 horas de clases –en turno de mañana o tarde–; posee oferta para Jardín de Infantes (niños de 3 a 5 años de edad), cuenta con un total de 177 alumnos y se halla emplazado en la zona céntrica del distrito de Berazategui en el conurbano de la Pcia de Bs As, a 27 km de la Capital de la República.

La idea surge de la observación diaria de ciertas conductas estereotipadas manifestadas durante las interacciones que se evidencian a través del juego dramático, y en los lenguajes verbal y gestual. Por ejemplo:



Thiago, Lautaro y Tomás se encuentran construyendo una pista de autos con maderas, Abigail se acerca con intenciones de jugar y le pide un autito, Thiago le contesta: “¡este juego es para varones! ¡Vos no sabés jugar!” (mientras interpela a la niña, Thiago pone las manos en señal de que ése no es un lugar para ella).

Situaciones como ésta, en las que los varones juegan con materiales de construcción o autos y las niñas eligen muñecos, elementos de la cocina, de dibujo, etc., muestran una marcada división entre los roles asumidos que no hacen más que evidenciar un modo de vida social que está latente y atraviesa la vida cotidiana.

Este recorte pretende poner en discusión los estereotipos, resignificando el rol de la mujer en la sociedad actual, la valoración en el ejercicio de sus derechos, la indagación, discusión y menosprecio recibido por las mujeres en diferentes ámbitos y la consideración igualitaria en la adquisición de ciertos roles.

En el marco de las previsiones didácticas se abordan prioritariamente contenidos ligados a la indagación

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Desarmando estereotipos de género: los primeros pasos de una propuesta



de las áreas de la Educación Sexual Integral (ley 26.150; 2006), Ambiente social, Formación personal y social, transversando la tarea contenidos de Prácticas Sociales del Lenguaje y Juego.

Para instalar el debate dentro de las salas sobre el lugar de la mujer y del hombre en la sociedad, se realizarán las siguientes propuestas que se irán actualizando y enriqueciendo a lo largo del ciclo lectivo:

–Experiencias directas que permitan poner la mirada en el diseño, presentación, organización y ofertas culturales y/o comerciales según sean niños o niñas: la juguetería, salón de fiestas infantiles, visita al Museo Histórico y Natural de Berazategui, para indagar la muestra “Ellas...La mujer en la historia bonaerense”, puesto de revistas. Durante las experiencias se realizarán distintos registros (escritos, fotográficos, videos) para llevarlos a la discusión dentro de la sala.

–Diferentes propuestas de juego de roles (papel que cumplen hombres y mujeres dentro del hogar y la sociedad).

–Selección de distintas publicidades donde se pone de manifiesto la relación entre producto ofertado y a quién/es va dirigido.

–Encuestas a las familias para visibilizar quienes llevan a cabo las tareas hogareñas (se reiterarán a lo largo

del año para ver el impacto del proyecto).

–Lectura e intercambio de textos vinculados a la propuesta, como por ejemplo: Colección “Mi mamá es” de Diego Peluffo , entre otros.

–Observación de fragmentos de películas y videos

–Organización y realización de talleres con las familias para discutir y analizar en distintos encuentros los estereotipos de género instalados socialmente. En los mismos, se producirán diversos materiales para los/las niños/niñas y para las familias.

–Selección de diversas personalidades femeninas de épocas distintas, con costumbres, saberes y valores diferentes, de la historia Argentina: Rosario Vera Peñalosa, María Elena Walsh, las hermanas Cossettini, entre otras; lo producido será expuesto al final del ciclo lectivo.

Algunas experiencias registradas a partir de la puesta en marcha del proyecto:

Un grupo de niños/niñas se encuentra jugando a “pasear en auto”. María Eugenia, que hace de mamá, quiere manejar (Lautaro se interpone ante esta situación con gestos de desaprobación); la niña le dice: “manejo yo”, el niño se sienta al lado pero sin estar convencido, a lo que ella agrega: “yo soy la mamá y puedo manejar”.

En otra situación de juego surge un conflicto a partir de juguetes traídos de su casa por los/las niños/niñas:

Valentino cuenta que su muñeco preferido es el Hombre Araña, en ese momento una niña dice haberse comprado la película

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Desarmando estereotipos de género: los primeros pasos de una propuesta



de ese superhéroe, que es su predilecto, y agrega “¡y qué!, soy una nena”.

La intervención de la niña pone en discusión si hay juegos o juguetes solo para varones o solo para nenas. Para abrir el abanico y tratar de romper con los estereotipos, se observarán críticamente distintos catálogos de juguetes.

Por otra parte, se incorporan elementos de juego con una clara intención de enriquecer los momentos lúdicos.

“Analizar y profundizar sobre los estereotipos de género, sobre cómo se refuerzan o no en el Jardín, en las situaciones de juego espontáneas o propuestas y en la circulación y uso de los juguetes, permitirá elaborar estrategias que faciliten la dinamización de los roles con el objetivo de favorecer mayores posibilidades para varones y mujeres, garantizando la igualdad de oportunidades educativas”².

Otro momento interesante se suscitó luego de la lectura del cuento “Mi mamá es albañil” (previamente se habían registrado las opiniones de los/las nenes/nenas sobre ¿qué trabajos hacen los hombres y cuáles las mujeres?)

La docente pregunta: ¿de qué trabaja la mamá en este cuento? Lautaro responde: “trabaja de hombre”.

La docente comienza a indagar sobre qué quiere decir el nene con esa expresión. A raíz de la intervención de Lautaro

surge averiguar en la obra en construcción que se encuentra frente al jardín si hay mujeres trabajando o qué tareas podrían llegar a hacer en la construcción de un edificio.

La observación, los registros, las expresiones de distintas experiencias dentro del ámbito del jardín son situaciones que intentan provocar la apertura a nuevos cuestionamientos sobre los distintos roles sostenidos históricamente en la sociedad.

Los docentes de Nivel Inicial sabemos que durante los primeros años de vida se desarrollan las capacidades individuales y sociales de los seres humanos, por ello se hace necesario la puesta en práctica de actividades que promuevan “la construcción de un “nosotros”: atendiendo a la multiculturalidad y poniendo a disposición un legado cultural que incluya todas las experiencias formativas que no provee el medio social habitual de cada niño y niña.

NOTAS:

1. En homenaje a la precursora de los Jardines de Infantes en Argentina, Rosario Vera Peñalosa.
2. Diseño Curricular del Nivel Inicial (Resolución 3161/07).

■ CLAUDIA FALVO

Maestra de Educación Inicial. Lic. en Educación.

■ FLAVIA SOSA

Maestra de Educación Inicial
Grupo Editorial Norma S.A.C.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?

■ HELENA BURÍĆ

En la ciudad de Zagreb, en Croacia, Helena Buríć recoge las palabras de algunos educadores que trabajan en escuelas infantiles.

Las escuelas infantiles croatas (para niños de 1 a 6 años) cuentan sólo con un número reducido de hombres en los equipos profesionales. Según las estadísticas del Ministerio de Ciencias, Educación y Deporte, un 5% de las personas que trabajan en escuelas infantiles como maestros, pedagogos, terapeutas y directores son hombres. Este desequilibrio de género se considera problemático. La cuestión que se plantea es: ¿cómo es que no hay más hombres? Hablé con algunos maestros de escuelas infantiles de Zagreb para comprender lo que significa este trabajo para ellos y qué piensan que aportan.

“Tíos y Setas”

Nenad Gospodnetić-Frojla trabaja en la escuela infantil de Savica, en el sureste de Zagreb. No se considera un simple maestro masculino. Considera que es también importante el hecho de que sea poeta y compositor y el fundador de Tíos y Setas, un grupo de teatro musical. Me cuenta con entusiasmo las cosas que hacen su grupo de niños.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?



“¡El día de hoy ha sido formidable! Estaba a punto de interpretar un cura que iba a casar una pareja feliz de criaturas, cuando me he desmayado y he acabado en la sala de cuidados intensivos del hospital al otro lado de la sala. Allí, médicos y personal de enfermería me han reavivado mientras, al mismo tiempo, al otro lado de la escuela, la boda seguía adelante. Una de las niñas, Brigita, se sentía muy orgullosa y contenta, con un vestido de novia hecho con unas cortinas y con un ramillete en la mano. Mi ausencia repentina de la escena ha puesto en peligro la boda y la representación musical. Afortunadamente para todos, el hospital enseguida ha ayudado a recuperarse al cura para que pudiera regresar al trabajo y con la guitarra ha podido animar la fiesta de la boda. Las canciones han resonado por la sala y por toda la escuela... He aquí mi actividad de hoy.”

¿Y mañana? Nenad responde: “Mañana tal vez haré el papel de un bombero, o de un policía, o de un payaso, o de un mimo... Y después seré una nube, una burbuja de jabón, una caja de cartón llena de sonidos, una letra mayúscula o minúscula, una palabra imaginaria, una nueva canción, quizás. Este hombre de mediana edad puede hacer todo lo que le dicta el espíritu, al igual que sus pequeños.”

Todavía bajo el encanto de Nenad, nos fuimos hacia la zona este de Zagreb, para encontrarnos con Duško Ilijević, un maestro de la escuela Medo Brundo. Hablando de los estereotipos de las ocupaciones de los niños y las niñas, fuertemente ancladas en las profesiones, Duško nos cuenta:

“Recuerdo mis primeros días en la escuela --fue duro para los niños. Al principio, no sabían cómo llamarme (ahora, algunos me dicen accidentalmente ‘señorita’, un título reservado a mis colegas femeninas; sucede, por ejemplo, cuando los pequeños tienen una discusión animada y requieren mi opinión). Ahora, sin embargo, ya no les sorprende ver que yo también puedo contar un cuento, cantar o bailar con ellos, consolarlos y ser un refugio seguro --todo lo que previamente estaba reservado a mis colegas femeninas. Sin embargo, también me ven hacer ‘cosas de chicos’, tradicionalmente percibidas como masculinas, como arreglar un juguete o un armario roto. Creo que los maestros, sean hombres o mujeres, nunca se deberían comparar. Mi manera de relacionarme con los pequeños nunca será la misma que la de mis colegas femeninas ni viceversa. No porque seamos hombres o mujeres, sino simplemente porque somos personas diferentes. Y al mismo tiempo, ser de sexos diferentes no puede aportar más que

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

ventajas a nuestra causa común: el cuidado y la educación de los pequeños.”

El mejor trabajo del mundo

Me dirijo hacia la escuela Kolibri para hablar con Igor. Esto es lo que me cuenta:

“Hace unos años, un niño de mi grupo, mi ‘gran pequeño amigo’ Luka hizo una observación muy seria: ‘Bueno, Igor, ya es hora de que encuentres un trabajo adecuado, te pasas el tiempo jugando, aquí.’ Pensé: si la gente fuera capaz de entender la importancia real de este trabajo y la sociedad le diera apoyo, sería ¡el mejor trabajo del mundo! A mí me atrajo esta profesión porque me permitía trabajar como adulto con la cotidianidad de los pequeños, despreocupados, que viven el momento presente, dedicados a sus juegos. Es una de las cosas que nos pueden enseñar.”

Damir Kučan, maestro de la escuela Vedra dani, coincide con Igor:

“Es gratificante trabajar con pequeños porque son naturales, espontáneos, sinceros. Dicen lo que piensan, saben lo que quieren. Nosotros, los adultos, estamos para ayudarles y alentarlos y, así, darles las bases de su vida futura. No me gusta oír comentarios del tipo ‘sólo están para vigilar la seguridad de los niños’.



Evidentemente, debemos vigilarlos y mantenerlos secos, limpios y descansados, pero no es sólo eso. Velamos por que se desarrollen socialmente, se adapten al nuevo entorno, hagan nuevos amigos, aprendan a comunicarse y a resolver sus conflictos de manera pacífica, por que amplíen y enriquezcan su vocabulario con palabras e historias extraídas de los cuentos, los títeres, etc. Yo, como maestro, educo a los pequeños para que sean adultos capaces de apreciar, utilizar y amar a lo largo de la vida lo aprendido en la escuela infantil.”

Del este de Zagreb nos vamos hacia el oeste, hacia la escuela Malešnica, donde nos encontramos con Muhamed Kovačević, que comparte con nosotros sus técnicas secretas:

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?



“El secreto para ser un buen profesional de la primera infancia es pensar como un niño, ponerse en su piel. Los pequeños me aceptan realmente como compañero en sus juegos, no como alguien que hace su trabajo. Esta profesión es atípica para los hombres; aquí, la mayoría de la gente la consideran como un trabajo exclusivamente de mujeres. En realidad, es motivador por diversas razones: es un trabajo creativo, humano y de mucha responsabilidad. No veo ninguna razón para que se reserve únicamente a las mujeres.”

Las canciones de Bob Dylan, en lugar de las canciones de cuna tradicionales

“Poner fin a la exclusividad de género en ciertas profesiones es muy importante. En el caso de los maestros, significa mucho más que poner en práctica la igualdad de sexos. Es la prueba de que asistimos al nacimiento del hombre nuevo, liberado de las constricciones del machismo”, refiere Josip Šimić, educador de la escuela Medveščak. Y continúa:

“No soy de los que imponen disciplina en el edificio, cuando los niños esperan a sus padres. Soy uno de los principales creadores de su rutina cotidiana. Yo nací en una gran familia de once hijos, pero era el que se ocupaba siempre de sus hermanos. No me puedo

imaginar la vida sin niños, sin ‘su ruido’ a mi alrededor. Antes de la siesta les canto canciones de Bob Dylan en lugar de las canciones de cuna tradicionales. Con los niños, juego a fútbol; dejo a las niñas el trabajo de discutir cuál es mi preferida... El momento más difícil para mí es cuando me despiden de los ‘diplomados de la escuela infantil’ antes de que entren en primaria. Los mejores momentos son cuando me reconocen los adultos que crecieron en mi escuela y que me recuerdan como un buen amigo.”

Ofrecer un amor incondicional

El último encuentro es con Mario Čuletić, maestro de una escuela Waldorf y terapeuta del movimiento eurítmico.

“En la escuela, me gustaban las asignaturas relacionadas con las personas, la sociedad y las artes. También tenía la impresión de que las escuelas se centraban demasiado en los conocimientos abstractos y la memorización de hechos y cifras y que descuidaban los sentimientos y las emociones de los niños. Tras obtener el título en educación preescolar, continué los estudios pedagógicos a través de un programa de enseñanza escolar de estilo Waldorf. Allí fue donde adquirí una mejor comprensión de la complejidad de los seres humanos y su desarrollo. Esto me ha ayudado

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Qué aportan los hombres a los servicios infantiles?

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

mucho en mi práctica cotidiana con los niños. Ayudar a los pequeños a aprender es una actividad creativa e interesante que implica mucha responsabilidad. En mi práctica, he comprendido que los pequeños buscan nuestra comprensión, protección y apoyo. Pero, por encima de todo, buscan en nosotros un amor incondicional a través del apoyo que les damos para que se conviertan en seres humanos independientes.”

Aquí se termina nuestro viaje por algunas escuelas infantiles de Zagreb. ¿Hay una sola razón válida para que los hombres del siglo XXI estén ausentes o muy poco representados en los años críticos de la primera educación de los pequeños, teniendo en cuenta que los estudios demuestran la importancia de los modelos de roles masculinos en las escuelas infantiles? Las anécdotas que hemos escuchado en boca de los hombres que trabajan en las escuelas infantiles indican que Croacia puede y debe extraer lecciones de las iniciativas tomadas en países como Suecia y Dinamarca para restablecer el equilibrio de géneros.

HELENA BURIĆ

es coordinadora de los programas de preescolar de ISSA, Croacia.

Helena@korakpokorak.hr

Imagen cedida por la Escuela infantil Malešnicav, Zagreb, Croacia



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



- ENRIQUE CAL
- BEATRIZ CUADRO
- A. S. SOLANA QUESADA

El presente artículo es una síntesis del Manual para docentes, educadoras y educadores “Primeros Pasos, Inclusión del enfoque de *género* en educación inicial”¹. El marco conceptual del que partimos implica un posicionamiento teórico, ideológico y político desde un enfoque de *género* y *derechos* que considera la perspectiva generacional y el respeto de la diversidad.

Propone el desafío de comprender conceptos que la sociedad tiene incorporados y que condicionan un modelo particular de ser niña, niño, adulto, varón, mujer, educador o educadora. Partimos de una concepción integral en educación y género que considera a la persona en su multidimensionalidad en tanto sujeto psíquico, sexual, social y cultural. Implica tener en cuenta su condición de sexo, género, edad, clase social, etnia y lugar de residencia y promover el respeto a sus derechos y la no discriminación.

El análisis desde la categoría de género pone en evidencia:

- La asignación diferenciada a mujeres y varones de los roles reproductivos y productivos de manera arbitraria.
- La valoración desigual de las tareas que conllevan ambas esferas, la arbitrariedad de la asignación del mundo público para los varones y la esfera privada para las mujeres.
- La distribución desigual del acceso y control de los recursos y el poder entre mujeres y varones.

El enfoque de derechos permite fortalecer procesos democráticos posibilitando el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derecho. Aporta una visión de la infancia como sujetos sociales de derechos, personas con opiniones propias y participativas que aportan a cambios posibles.

Como sabemos en la *primera infancia* las niñas y niños están en pleno proceso de adquisición del lenguaje y generalmente no pueden plantear por sí mismos sus puntos de vista, o si lo hacen necesitan la intermediación del adulto que decodifique sus intereses, posturas e intenciones. Se producen en esta etapa aprendizajes significativos sobre los que se sustentan los aprendizajes posteriores y se desarrollan las primeras nociones acerca del mundo, su funcionamiento y la relación con otras personas.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



En los centros educativos circulan prácticas y supuestos culturales que contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos de género que no están explicitados. Sustentan el currículum oculto, están en la base de los imaginarios culturales, y en torno a ellos se construyen e instituyen “naturalmente” prácticas discursivas, espaciales y simbólicas.

Para cumplir con el objetivo de garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto de la diversidad y el desarrollo de la autonomía de niños y niñas desde las prácticas educativas es necesario contar con herramientas que permitan:

- Analizar y evidenciar prácticas naturalizadas que perpetúan relaciones de poder desiguales de género y generaciones.
- Analizar los lugares asignados en función de su sexo y lo que se espera de manera diferenciada de niñas y niños.
- Analizar el lugar que ocupan en función de su edad y las relaciones que se establecen con el mundo adulto.
- Analizar los espacios de socialización: ¿transmite y refuerza estereotipos de género?, ¿legitiman comportamientos discriminatorios y desiguales?
- Analizar y repensar las prácticas desde una perspectiva de derechos, género y respeto de la diversidad.

Hacia una pedagogía con enfoque de género

Avanzar hacia una pedagogía y una educación con enfoque de género supone un reto importante no solo para los centros, sino fundamentalmente para los varones y mujeres que construyen el día a día en cada lugar. Uno de los principales desafíos es la formación de los equipos de los centros educativos.

En la vida cotidiana de los centros tanto en las acciones desarrolladas por los educadores como en las actividades que protagonizan niñas y niños, los roles estereotipados irrumpen. El equipo debe estar atento a la forma en que se manifiestan, a las dinámicas que se generan en el grupo y en el mundo adulto incluido el rol docente. A partir de esta observación y de la problematización de lo que sucede se podrá intervenir con propuestas y orientaciones que promuevan una forma de relacionamiento que no reproduzca el estereotipo generalizado y que niños y niñas vivan una forma democrática, equitativa y solidaria de relacionarse.

Para incorporar esta perspectiva en la dinámica habitual de los centros es necesario repensar:

- A)** Diferentes ambientes y escenarios: la sala, el patio, los rincones, los baños.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



B) Diferentes momentos del día: el ingreso, la alimentación, el momento de la higiene, de los juegos, de la despedida diaria.

C) Diferentes momentos del año: período de integración, festejos (día del padre y madre) reuniones y talleres para padres.

D) Los materiales, libros y juguetes, su textura, colores, contenidos.

E) Las acciones y tareas que se desarrollan en el seno del equipo de trabajo. ¿Quiénes realizan qué tareas y cómo las realizan?

F) El relacionamiento con los colectivos familiares, encuentros, contenidos de comunicados, dispositivos que se despliegan en las reuniones.

El rol de los educadores y la forma de ejercerlo permitirá estimular algunas actitudes en los niños y en las niñas, relativizar y neutralizar otras, promover una forma diferente de pararse frente al mundo y frente a las construcciones sociales, fomentar formas democráticas de relacionamiento entre mujeres y varones.

¿Las niñas son más tranquilas que los niños?

“A los niños dejálos que corran en el patio...así se cansan, y entran tranquilitos.” “Dejalo que corra... necesita descargar energías...”

“¡No corras tanto, Tamara! ¡Que te vas a cansar y te va a hacer mal!”
“Las niñas no tienen que andar corriendo de acá para allá”

Estas son frases que seguramente hemos escuchado en nuestra infancia, por parte de algún familiar y también en algún centro educativo. Dan cuenta de las características y expectativas que les imponemos y que hacen que se perciban con posibilidades y potencialidades diferentes, por el solo hecho de ser varones o mujeres.

El análisis de las características de estas edades permite afirmar que no existen diferencias entre los dos sexos en cuanto a sus necesidades humanas. Estas necesidades son universales² sin embargo las formas de satisfacerlas cambian según la cultura, el contexto socioeconómico y por supuesto el sexo.

Si se realiza una adecuación a los primeros años de vida de las necesidades estudiadas por Max Neef, podemos decir que:

- A)** Los niños y las niñas tienen necesidad de recibir afecto.
- B)** Las niñas y los niños tienen necesidad de jugar.
- C)** Los niños y las niñas tienen necesidad de protección y cuidado.
- D)** Las niñas y los niños tienen necesidad de vivir experiencias ricas en intercambio con el mundo.

En la medida que estas necesidades reciben atención adecuada, se cimientan las condiciones para el proceso de autonomía y desarrollo, tanto del niño como de la

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos

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

niña. No existe ningún sustento racional que determine diferentes condiciones de crianza y educación; salvo las que devienen de una construcción social de género desigual y antidemocrática. Es necesario que los educadores reconozcan en sus prácticas aquellas conductas, actitudes y propuestas que determinan una forma particular de ser varón o mujer y que consideren las diferentes manifestaciones espontáneas que traen los niños y las niñas desde sus hogares.

¿Hemos permitido que los niños y las niñas de nuestra sala corran y experimenten libremente con su cuerpo?
 ¿Las niñas y los niños de nuestra sala tienen las mismas oportunidades de expresión corporal?
 Como educadoras, ¿reaccionamos igual ante las manifestaciones corporales de niñas y niños?

Nos hemos sorprendido alguna vez con expresiones como:
 “¡Las niñas no pelean!”
 “¡Los varones no lloran cuando se caen!”
 “¡Eso te pasa por correr!” (Cuando nos referimos a una niña)

El hecho de brindar respuestas iguales ante situaciones iguales, sin distinción de sexos, contribuirá a la generación de un ambiente seguro y emocionalmente adecuado para la educación y ofrecerá un modelo equitativo y democrático que no les plantee formas diferentes de ser persona por el hecho de ser de un sexo u otro.

Se deben garantizar actividades en las que tanto niñas como niños experimenten el uso de su destreza física, de su fuerza, de su habilidad para correr, trepar, saltar, subir, reptar, bajar, habilidades que tradicionalmente han sido valoradas en el niño y neutralizadas en la niña. Lo ideal es proponer actividades en las que exploren y participen en propuestas como la plástica, la pintura, la audición, actividades que han sido tradicionalmente atribuidas a las mujeres.

El siguiente cuadro constituye un valioso aporte³, que ejemplifica algunas de las situaciones que seguramente se producen cotidianamente.

Conducta infantil	Interpretación y respuesta de la persona adulta	Posibles consecuencias para el desarrollo
MOVILIDAD O INQUIETUD	Niña: se cae jugando, se le cae el juguete.	Activa
LLANTO	Niña: Si está varón, se le consuela.	Pasiva
	Niña: no se le permite llorar.	Aprende a controlar sus emociones.
LENGUAJE	Niña: se le permite llorar.	Identifica sus emociones.
	Niña: Adopta una postura, se levanta, se va.	Fuerza, independencia. Muestra respeto por la conservación.
JUEGOS	Niña: Adopta una postura, se levanta, se va.	Detallada, inventiva. Muestra respeto por el lenguaje.
	Niña: juega con varones, niños. Con niños varones de juguetes.	Fuerza, valores igual a través de juego y según posibilidades de exploración.
AGRESIVIDAD	Niña: juega con varones, niños. Con niños varones de juguetes.	Fuerza, valores igual a través de juego y según posibilidades de exploración.
	Niña: se considera varón y en particular.	Independencia y capacidad de decisión.
	Niña: es un juego de ellos.	Disciplinamiento, seriedad. Aceptación propia de la agresividad.

Clica a la imagen y descarga el pdf

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



Un primer paso para modificar las prácticas es reconocer en el lenguaje, en el discurso, en los sentimientos y en las acciones, los elementos que impulsan una determinada forma de ser mujer o de ser varón.

Hay que prestar especial atención a los recursos que se ponen a disposición, ya que la elección de los mismos no es inocente. La educadora debe intervenir cuando las dinámicas de la sala refuercen estereotipos promoviendo la más amplia vivencia y experiencia, tanto en niñas como en niños para ensayar roles diferentes, juegos y situaciones nuevas.

La preponderancia de las mujeres en la educación en primera infancia. ¿y el aporte de los varones?

Incorporar al varón a esta tarea puede concretarse mediante la incorporación de educadores varones a los equipos de trabajo y también mediante la generación de espacios para que los varones que ocupan lugares significativos se relacionen desde un lugar diferente al que la sociedad y el imaginario les han adjudicado. Es fundamental que reciban en sus modelos educativos la posibilidad de vivenciar que la tarea de cuidado puede ser desarrollada tanto por varones como por mujeres.

También son necesarios los corrimientos que tienen que producirse en las mujeres que tradicionalmente han sido las “propietarias” absolutas de estos roles, y que verán cómo la “competencia masculina” intenta inmiscuirse en terrenos que les han sido vedados a los varones por mucho tiempo. Esto implica para las mujeres perder la hegemonía que tenían sobre el ámbito de crianza de los niños y niñas más pequeñas.

Las familias y el enfoque de género en primera infancia

En los últimos años la familia tradicional se ha ido transformando en diversas organizaciones familiares que asumen el rol de cuidar, proteger y asegurar el desarrollo de la infancia. Las niñas y los niños crecen y se desarrollan en una amplia diversidad de arreglos familiares, por lo que resulta imperioso ampliar y cuestionar el concepto de familia que tradicionalmente se ha tomado desde el sistema educativo.

La composición de las familias (monoparentales, nucleares, con adopciones, padres separados, parejas homosexuales, entre muchas posibles) de por sí no determina las posibilidades de desarrollo de niños y niñas. Serán sus integrantes y el tipo de vínculos, interacciones y relaciones que la dinámica familiar

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



establezca lo que permita ejercer la responsabilidad de la educación y la capacidad de acompañar y garantizar un desarrollo integral.

El equipo del centro educativo debe problematizar acerca de los diferentes arreglos que movilizan con respecto a su tarea.

En relación con las familias, ¿cómo se elaboran los comunicados?

Mama: te invitamos al taller... a la reunión... a la jornada.

Juan está con fiebre, vamos a llamar a su mamá.
(La mamá está trabajando y su papá está en la casa)

Cómo elaboramos y a quién dirigimos nuestros comunicados nos anticipa de quién esperamos una respuesta y trasmite una noción de quién debe hacerse cargo de la situación desde su hogar; es decir, contribuimos a la perpetuación de los roles estereotipados. Muchas veces esperamos las respuestas de las madres y así estamos reproduciendo la noción de que son las mujeres las principales responsables del cuidado de sus hijas e hijos.

¿Cómo generar propuestas para que los papás u otros miembros de las familias asuman estos roles? ¿Qué oportunidades se brindan?

¿Los padres, se sienten incluidos en las propuestas educativas?

La oportunidad que en los centros de primera infancia se tiene con relación a la construcción de nuevas subjetividades vinculadas a estos estereotipos es realmente significativa.

Es necesario promover la equidad de género desde los comunicados y mostrar que los varones pueden asumir roles de cuidado, compartiendo con las mujeres la responsabilidad en la crianza de sus hijos e hijas, desde las diversas tareas que esto implica.

A pesar de los cambios que vienen produciéndose en las familias y en el mundo del trabajo esta responsabilidad sigue recayendo en quien ha ejercido este rol históricamente, reproduciendo un mandato de género. Las mujeres trabajadoras agregan estas responsabilidades a las múltiples ya asumidas en su cotidianidad respondiendo de alguna manera a la demanda de los centros educativos.

Instrumentos sugeridos para la tarea cotidiana

Se sugiere acercarse al desarrollo completo en el *Manual Primeros Pasos* ya que por razones de espacio se realiza una síntesis ilustrativa que no da cuenta del desarrollo cabal de los instrumentos sugeridos.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos

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

Sugerencias para el trabajo en diferentes salas y momentos educativos

Situación	Objetivo	Sugerencias	Aspecto a recordar
Los patrones de sexo	Devolver a niños y niñas, a través del uso del lenguaje inclusivo, una imagen de sí mismos estereotipada y valorada por la que cada uno es, desde su lugar como varón y mujer.	Hacer presente a los dos sexos en todo el lenguaje, que sea siempre inclusivo. Llamar a los personas que actúan como referentes adultos, por su nombre.	No reforzar con el lenguaje, aquellos conductas y actitudes socialmente reconocidas y adjudicadas a una y otra sexo. Los cambios en la masculinidad de relacionamiento y en el lenguaje deben ser cambios que respondan a una postura sincera, reflexional y concorde con todo el equipo del centro.
Las voces de los niños y las voces de los adultos...	Contribuir a la desnaturalización de la construcción de género asociada a los roles y su construcción social.	No repetir el estereotipo social en cuanto a los roles, especialmente del niño y del adulto en ninguna oportunidad. Estimular a que tanto niños como niñas, usen y se identifiquen con "el otro color". Retirar y cambiar en el centro educativo, todos aquellos roles de colores que pueden tener una construcción social.	Se ha verificado que resulta mucho más fácil para los niños usar el color rosa, que para las niñas usar el azul. Ella tiene que ver sin dudas con los mecanismos que actúan en la construcción del ser hombre o ser mujer. Los hombres construyen su identidad desde tres negaciones constantes que deben elevarse: no ser homosexual, no ser mujer y no ser un niño. Mientras que para la mujer el solo dato biológico de la posibilidad de la maternidad, es suficiente para la afirmación de su identidad como tal.
En este mundo... los niños y las niñas...	Contribuir a la desnaturalización de la construcción de género asociada a los roles y roles que se juegan en juego durante las actividades.	Misión de docentes, padres y comunidad: promover activamente la circulación y apropiación del espacio por ambos sexos. Es una oportunidad de integrar a los niños en tareas de cuidado personal y vincularlos al rol de referentes masculinos. Misión de docentes: se recomienda evitar los roles que representan personajes estereotipados. Son adecuados los roles de diferentes colores y texturas, materiales, papeles, vestidos, juegos, zapatos, carritos, de manera que puedan desplegar la creatividad construyendo su propio diseño, combinando los elementos que elijan.	Es importante que los niños puedan visualizar y construir, descomponerse en ellos y tareas que históricamente han sido de los niños, y viceversa. La circulación de los niños y las niñas por los diferentes rincones está guiada por el interés y la motivación de la propia niña o niño, pero es el educador o la educadora quien elige las propuestas a presentar en los diferentes rincones. De ahí la importancia de estar atento o atenta a estimular y habilitar la circulación de todos y todas, por los diferentes roles y rincones.



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos

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

Sugerencias para el trabajo en diferentes salas y momentos educativos

Situación	Objetivo	Sugerencias	Aspecto a recordar
Jugando con mi cuerpo...	Promover una vivencia positiva del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices y expresivas en niños y niñas de los contextos educativos de primera infancia.	Proporcionar experiencias corporales variadas y diversas tanto a niños como a niñas, promover que ambos exploren con la mayor libertad posible el espacio. Juegos de desestructuración de los salos estimulando y promoviendo la circulación y el uso de las posibilidades corporales, diferente a las cotidianas y socialmente aceptadas para mujeres y varones. Se deben proponer y promover intencionalmente, acciones y movimientos corporales asignados al otro sexo.	No existen actividades o juegos corporales "prohibidos" o contraindicados por razones de sexo, que limiten las posibilidades de acción, juego o movimiento de niños y niñas a esta edad. Las únicas limitaciones son las que tienen que ver con la edad y la maduración del aparato neuromotor, por lo que no debe haber ninguna limitación por parte de los educadores, en el momento de seleccionar las actividades y propuestas a presentar o sugerir a los niños y las niñas de 0 a 5 años.
Los niños lo comen y las niñas lo beben... ¿Qué puede hacer?	Contribuir a la generación de una cultura más equitativa entre mujeres y varones, desnaturalizando actividades y roles históricamente asignados a unos y otros.	Tanto los niños como las niñas deben colaborar en las tareas de elaboración de la masa, platos y estrobas. Las actividades que reflexionan la idea de corresponsabilidad en la elaboración de los alimentos, deben realizarse con una regularidad promoviendo roles paritarios y tareas relativas, tanto para niños como para niñas. Traer a la sala límites de ocupaciones, oficios y trabajos desnaturalizados por el sexo que no lo hace habitualmente.	Es necesario que los educadores se apropien de la importancia de trabajar estos aspectos con los niños y las niñas de los salos a su cargo. Si bien no es el único ámbito donde se dirimen y multiplican los estereotipos, desde el centro existe la posibilidad de incidir positivamente en la generación de una subjetividad diferente en lo que a género se refiere.

Clica a la imagen y descarga el pdf



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Primeros pasos



El momento del cambio de pañales es uno de los de mayor intimidad entre las educadoras y el niño o la niña. En este momento se produce uno de los intercambios más significativos, con contenidos afectivos, corporales, de olores, de palabras. Incorporar varones en esta tarea aporta sustantivamente a habilitarlos en tareas de cuidado de niños y niñas históricamente adjudicadas a las mujeres.

Es importante la actitud de las educadoras y educadores:

- a. Nombrar cada parte del cuerpo por su nombre, incluidos los genitales: pene, testículos, vulva. No utilizar expresiones que confunden “la cola de adelante y la cola de atrás”.
- b. Expresar que la niña es niña porque tiene vulva y no porque “no tiene pene”, ese es un discurso que muchas veces está naturalizado... “Como María no tiene pene, entonces es una... nena”
- c. Es fundamental que no se censure a las niñas o los niños cuando reconocen su cuerpo palpándolo. El tacto, la exploración y la sensación de la mano sobre la piel es muy importante a esta edad. La mirada adulta muchas veces coloca en la experiencia infantil la vivencia adulta de las acciones.

También es importante que otros niños y niñas presencien (en lo posible) este momento de profundo carácter educativo y afectivo.

Esperamos que este artículo y el texto completo del *Manual* sea un elemento movilizador y transformador que favorezca procesos individuales y colectivos que garanticen que las niñas y los niños tengan la oportunidad de crecer y desarrollarse en igualdad de condiciones.

NOTAS:

1. Elaborado por Prof. Enrique Cal, Mtra. Beatriz Cuadro y A. S. Solana Quesada, en 2008 en el marco de la ONG Gurises Unidos para el Instituto Nacional de las Mujeres – Uruguay.
http://www.inmujeres.gub.uy/innovaportal/file/21304/1/primeros_pasos.pdf
2. MAX-NEEF, M. (1993): *Desarrollo a escala humana*. Ediciones Nordan Comunidad.
3. TORRES, Gema y ARJONA, Ma. Del Carmen (1993): *Temas transversales del currículo*, 2. Junta de Andalucía

■ ENRIQUE CAL
■ BEATRIZ CUADRO
■ A. S. SOLANA QUESADA

Equipo Gurises Unidos para el Instituto Nacional de las Mujeres – Uruguay

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Hebe San Martín de Duprat

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

— MARÍA ANA MANZIONE

Hebe San Martín de Duprat

El Jardín de Infantes N° 935 fue nombrado
"Hebe San Martín de Duprat"

Una historia de lucha por la Educación para la Primera Infancia en la Argentina

Hablar de Hebe San Martín de Duprat no es una cuestión sencilla. La multiplicidad de aspectos que definieron su trayectoria profesional complejizan la tarea. Intentaremos sintetizar aquí, a riesgo de ser absolutamente arbitrarios, algunos de ellos. Nacida en Buenos Aires en el año 1930, se traslada junto con su familia al sur del país donde transcurre parte de su infancia y juventud. *Egresada de la Escuela Normal¹* comienza a trabajar en la ciudad de San Antonio Oeste (Río Negro) como maestra primaria en una escuela que recibía niños y niñas provenientes

de sectores pobres, muchos de ellos pertenecientes a la comunidad mapuche² (MALAJOVICH, 2011). Es allí que, frente a las dificultades de aprendizaje con las que cotidianamente se encontraba, comprende la necesidad e importancia de una educación infantil que se inicie a edades más tempranas. Ello la motiva a iniciar estudios en el Instituto Superior del Profesorado de Educación Inicial Sara Eccleston. Institución cuya formación recuperaba los aportes de Froebbel, Montessori, las hermanas Agazzi, entre otros. A partir de este momento y a través de distintas acciones, dedica todos sus esfuerzos a la defensa de la escuela pública y a garantizar el derecho a la educación de la primera infancia.

Hacia los años 60 conjuntamente con Cristina Fritzsche, directora del jardín de infantes N° 901 de Vicente López y en el que trabajaba Hebe, escriben una revista destinada a la maestra jardinera. En dicha publicación recuperan los resultados de diversas experiencias, realizadas en ese jardín de infantes, que se sustentaban en las ideas de Dewey y que en ese momento fueron difundidas por el libro de WILLIS y STEGMAN: *La vida en el Jardín de Infantes*. Finalmente estas publicaciones se reúnen en el libro *Fundamentos y estructura del Jardín de Infantes*, editado por la Editorial Estrada en 1968.

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Hebe San Martín de Duprat

sumario

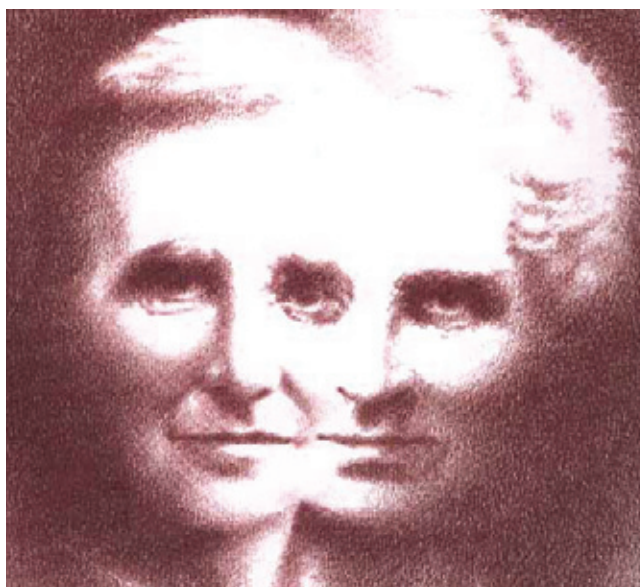
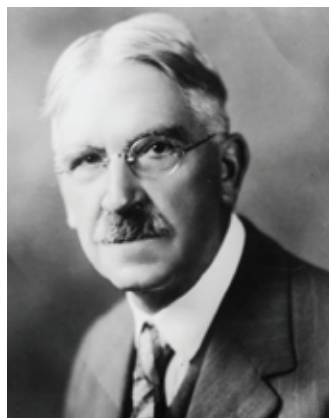
editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Inquieta y amante de la renovación, participó a comienzo de los años 70 en un movimiento por la transformación de las guarderías en jardines maternos. En efecto, la efervescencia política y gremial de los años 1973 y 1974 dieron lugar a la creación de guarderías en las empresas estatales para los hijos de sus empleados. Tal es el caso de la Asociación de Empleados de Comercio donde –como asesora– se propone modificar el sesgo asistencial de estas instituciones, su funcionamiento y organización. Incluso la modificación de su denominación por el de Jardines Maternos, en coincidencia con las propuestas froebelianas respecto del Jardín de Infantes. La experiencia de Hebe en ese momento da lugar al libro *Hacia el Jardín Maternal*, pionero en la Argentina sobre esas temáticas ya que no existía producción nacional al respecto y que escribió conjuntamente con Ana Malajovich y Silvia Wolodarsky Strin. (MALAJOVICH, 2011).



in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Hebe San Martín de Duprat



Ya en 1983, con el advenimiento de la democracia, Hebe junto con Lidia Bosch, son convocadas por la Dirección de Planeamiento de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires con el propósito de realizar un diagnóstico del Nivel Inicial en dicha ciudad. A partir de ese diagnóstico –en el que se plantea no solo escuchar la voz de los docentes sino también visibilizar la opinión y la voz de las familias– se decide modificar el diseño curricular que tenía la Ciudad en ese momento.

En 1986 durante la presidencia de Raúl Alfonsín y al calor de la efervescencia por el regreso de la democracia, se impulsa, desde el Ministerio de Educación de la Nación, el proyecto de las escuelas infantiles. Dicho proyecto se proponía suplantar la idea de Jardín Maternal por el de Escuela Infantil renovando la concepción acerca de las instituciones de atención a la primera infancia, entendiéndolas como un espacio educativo por excelencia y atendidos por profesionales y especialistas en el tema. Lamentablemente, ese proyecto no se concretó. Sin embargo la participación de Hebe en su elaboración da surgimiento al libro Pedagogía del Nivel Inicial, que escribe conjuntamente con Ana Malajovich y es publicado por Editorial Plus Ultra.



Imagen de Ana Malajovich

En el año 1989, es designada como Directora del Área de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Buenos Aires. Una tarea compleja, pero que desempeñó admirablemente. Por un lado, debía lograr que el currículum para el Nivel Inicial diseñado en la gestión anterior llegara a los jardines y también ampliar la cobertura del nivel en la Ciudad de Buenos Aires. Por otro lado, se intenta poner en funcionamiento el proyecto de las escuelas

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Hebe San Martín de Duprat

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

infantiles, que, como ya hemos dicho, no había logrado concretarse. Permanece en ese cargo hasta su renuncia en 1992 y vuelve al cargo que ocupaba en la Universidad Nacional de Luján que había licenciado al asumir la Dirección del nivel en la Ciudad de Buenos Aires. Allí defiende fervorosamente la permanencia del profesorado de Educación Inicial de esa universidad, pero, lamentablemente, sin éxito ya que finalmente se cierra. Sin embargo, se consigue la creación de la Licenciatura en Nivel Inicial. En ese contexto, y siendo Decana del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, organiza conjuntamente con la Coordinadora de la licenciatura de ese momento, Carmen Figueras, el Encuentro de Carreras Universitarias en Educación Inicial. Éste se realiza en Luján y allí se propone la creación de la Red Universitaria en Educación Inicial. Esta red se consolida estatutariamente en el IV encuentro realizado en la ciudad de San Luis, y en cual Hebe es designada como su presidente.

Realizó innumerables críticas a la Ley Federal de Educación sancionada en 1993 durante la gestión de Carlos Menem, utilizando diversos canales de comunicación. Desde allí explicó de manera clara, fundamentada y enérgica, su preocupación acerca de algunos artículos de dicha ley que ponían en

riesgo la existencia del Nivel Inicial, aún aquellos que establecían la obligatoriedad de la sala de cinco años. Fiel a sus convicciones, no participó de las actividades del Ministerio de Educación en ese período.

Dirigió además la Colección Nuevos Caminos en Educación Inicial, de Ediciones Colihue, cuyo primer volumen es El Nivel Inicial. Estructuración. Orientaciones para la práctica, que escribe junto con Lidia Penchansky de Bosch, de lectura imprescindible en los ámbitos de formación de docentes para el Nivel Inicial.



in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Hebe San Martín de Duprat



Su fallecimiento el 30 de abril del año 2000 ha dejado un profundo vacío pero a su vez una herencia que nos compromete a continuar con la difusión de sus ideas en favor de la educación inicial.

Hasta aquí algunas breves notas que intentan reflejar, aunque no de manera exhaustiva, la vida profesional de una de las mujeres del Siglo XX más comprometida con la educación pública, el nivel Inicial y la garantía del derecho a la educación desde edades muy tempranas: Hebe San Martín de Duprat. Para ella nuestro más sincero y profundo reconocimiento.

■ MARÍA ANA MANZIONE

Profesora del Departamento de Política y Gestión. Vicedirectora e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)

NOTAS:

1. Desde fines del siglo XIX la formación de personal especializado de una enseñanza primaria en expansión se realiza en las Escuelas Normales, que rápidamente se diseminan por el país. Si bien durante un largo período fueron prácticamente las únicas instituciones formadoras de docentes, paulatinamente los estados provinciales crearon Institutos de Profesorado en las capitales de cada provincia. La formación de maestras se mantuvo en el nivel medio hasta el año 1969 en que pasa al sistema de educación terciaria no universitaria. A partir de mediados de la década de los 80 y durante los 90 algunas universidades crearon carreras de

formación de docentes para el nivel primario e inicial. (POGRÉ y MERODO (2006): pp. 60 y 62.)

2. Entre los pueblos originarios de América latina que se ubicaron en la zona sur de la región se encuentran los Mapuches, quienes fueron llegando a la actual Argentina desde el siglo XVII, obligados a dejar su territorio por la persecución española. Actualmente se encuentra asentado en la zona que hoy ocupa la región central de Chile y las Provincias argentinas de Neuquén, Río Negro y parte de Buenos Aires.

BIBLIOGRAFÍA

MALAJOVICH, A. (2011): "Conmemorando una historia de vida: Hebe San Martín de Duprat", en Analía Quiroz (comp.): *Biografías Maestras*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, pp.71-79.

MANZIONE, M. A. (2010): Artículo "Infancias y Formación docente. Repensar la agenda de políticas educativas", en *Novedades Educativas*, Año 22, N° 235. Buenos Aires. pp 4 - 9.

POGRÉ, P. y MERODO, A. (2006): "La formación de docentes en Argentina", en *Modelos Innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. www.unesco.cl Santiago de Chile, Chile. pp. 59-73.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La mirada de las niñas y los niños



— JENS E JØRGENSEN
— HENRIK HAUBRO

Este es un proyecto que cuenta con el apoyo del Sindicato Danés de los Educadores de la Primera Infancia y la Juventud y que ha sido llevado a cabo en la escuela infantil Nattergalen con pequeños de 0 a 5 años, en Brøndby Strand, un barrio de las afueras de Copenhague, donde viven numerosas minorías étnicas.

A pesar de años de debates profesionales, seguimos constatando que los niños están todavía sobrerrepresentados entre los pequeños con problemas que a menudo se derivan hacia una atención especializada. La cuestión central de este proyecto de desarrollo es la siguiente: ¿Qué idea exactamente tiene el niño de la educación y la atención de la primera infancia? ¿Comprendemos lo que interesa a los niños?

Para responder a estas preguntas propondremos probar durante doce meses métodos de trabajo y materiales educativos que inciten a los niños a participar y a implicarse en las actividades y en las relaciones sociales. Intentaremos promover el punto de vista de los niños. Presentaremos las experiencias y

los resultados en la web del proyecto y en una guía de aprendizaje. También está previsto ofrecer un taller y un seminario final para asegurar una amplia difusión y la continuidad del debate sobre estos temas.

Ejemplo práctico: el juego libre en el patio

Después de comer los pequeños pueden salir al patio. Los mayores pueden ir en bicicleta. Circulan entre arenales y otros equipamientos del patio. Una de las niñas mayores, Olivia, controla el juego de las bicicletas. Reparte medallas a los demás: oro, plata y bronce. Los otros ciclistas son niñas y un niño. En general, la zona de juego se divide en dos: un grupo de niños que se quedan cerca de los columpios y de la zona de deportes en un extremo y un grupo de niñas que se quedan cerca de la casita de juegos, en el otro extremo. Una de las niñas juega con los niños. Se pelea con ellos.

Reflexión

El género está omnipresente. No desaparece ni siquiera cuando se deja que los pequeños elijan libremente su entorno. Al contrario, parece que el sexo juega un papel menos importante en una actividad muy estructurada como las sillas musicales.

Desde el punto de vista de la igualdad de género, las actividades estructuradas ayudan a compensar algunos de los aspectos negativos del juego libre, es

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La mirada de las niñas y los niños

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

decir, el duro proceso de exclusión al que asistimos a veces. Puede ser una ayuda para los pequeños que están marginados dentro de los grupos de niños y de niñas: aquí, pueden unirse a las actividades y sentirse competentes.

Los niños no se integran...

Está muy claro, pues, que los niños --sobre todo si provienen de un entorno con mucha presencia de rentas bajas, bajo nivel educativo y estatus social,



Imagen cedida por la Escuela Font de l'Orpina, Vacarisses, Barcelona

combinados con una gran proporción de orígenes no occidentales-- corren un riesgo de exclusión más elevado.

Esta misma tendencia se observa el centro infantil Nattergalen: 12 de los 13 niños de nuestros dos grupos especiales son niños. Y los 31 pequeños que asistirán a la escuela este verano, 7 de cada 10 tienen necesidades especiales.

La perspectiva de la inclusión es clara: debemos modificar la pedagogía y los equipamientos para adaptarlos a los niños si queremos evitar que aumente su exclusión... y debe ser así en todo el sistema de educación y de atención.

Ejemplo práctico: intervención en la "sala de los acróbatas"

Philip no ha dejado que dos niñas entraran en la sala con la excusa de que: "No podéis entrar porque ahora jugaremos al circo." Hace notar que normalmente la sala no está abierta a todos. Al poco rato, las dos niñas vuelven con un adulto que sugiere que puedan entrar sin molestar el juego del circo. Philip y John no dicen nada. Están callados, observan, y cuando las niñas entran en la sala, vuelven a su proyecto y el adulto se va.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La mirada de las niñas y los niños



Interrogantes:

- *¿Cómo organizar el espacio de juego entre los diferentes grupos de pequeños?*
- *¿Los niños y las niñas tienen el mismo modo de hacer?*
- *¿Hay otros espacios donde los niños excluyan a las niñas y viceversa?*
- *¿De qué manera se pueden mezclar cuando los niños interpretan las reglas de la institución de una manera que limita sistemáticamente las oportunidades de desarrollo de uno de los dos géneros?*

La cuestión que debemos resolver es clara: ¿cómo conseguir que los niños participen?

O aún más preciso: ¿cómo entienden los niños su lugar en el centro infantil Nattergalen? ¿Tenemos, hoy, la más mínima idea de qué les interesa? ¿Cuáles son las actividades que más les entusiasman? ¿Cuáles son los juegos y las situaciones que representan los retos más grandes (en todos los sentidos del término)? ¿Con quién se divierten más?...

Otro tema se refiere igualmente al aspecto pedagógico: la puesta en práctica de los conocimientos de los educadores sobre la cuestión del género. Queremos integrar esta cuestión en el proyecto.

Uno de los retos globales para los educadores es multiplicar, en los niños, las oportunidades de desarrollar y utilizar sus aptitudes tanto como sea posible a través de la implicación y la participación en grupos en los centros de atención y las escuelas infantiles.

¿Cuáles son las pedagogías y las concepciones más adaptadas a los niños?

El proyecto pretende, en particular, desarrollar nuevas prácticas educativas inclusivas teniendo en cuenta el punto de vista de los niños.

En el municipio de Brøndby tradicionalmente recurrimos a medidas específicas con ciertos pequeños de riesgo. En el futuro, nos concentraremos en el entorno global de cada uno. El enfoque educativo se desplaza de una perspectiva individual a una perspectiva de socialización para todos.

En este contexto, velaremos sobre todo porque los niños tengan la posibilidad de poner en práctica su participación como miembros de los grupos. Se trata también de que participen en los juegos y las actividades. Debemos intentar acotar qué tipo de trabajos y actividades pedagógicas pueden asegurarles de manera metódica las oportunidades de reforzar sus competencias sociales.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La mirada de las niñas y los niños



El enfoque teórico

Desde el punto de vista teórico, basaremos el trabajo del proyecto sobre tres pilares, además de la educación general:

- *Las teorías de la inclusión:* Los principios son básicamente que todos los pequeños puedan tener acceso a las comunidades que son significativas para ellos, porque éstas refuerzan las capacidades del pequeño de adquirir los conocimientos sociales y académicos que necesitará más tarde en la escuela. Las acciones y el comportamiento del pequeño se consideran como el resultado de una interacción entre el contexto social y las situaciones individuales.
- *Enfoque basado en los recursos:* Este enfoque consiste en explotar el potencial y las competencias del pequeño más que en concentrarse en su lado de “fuente de problemas”. El adulto ayuda a identificar y a describir las relaciones y propone unos significados, para integrar la diversidad y ofrecer importantes oportunidades de desarrollo y de aprendizaje a los pequeños. Los elementos narrativos influyen la forma en que trabajamos con los pequeños y, en este caso, con los niños.

- *Acciones y redes:* Mejorar la comprensión de lo que hacen o pueden hacer los educadores como profesionales sobre la base de sus observaciones y la narración de su práctica. Reflejar la propia práctica en la de los otros, para hacerse más consciente de los presupuestos que sustentan las acciones de cada uno.

La guía que elaboraremos quiere ser una ayuda para trabajar de una manera más sistemática en la implicación de los niños y el aprendizaje de aptitudes sociales. Se basa además en buenas prácticas y buenas experiencias de la atención cotidiana. La palabra clave de esta guía es “¿cómo?”. Se trata pues de algunas claves y principios para traducir el “¿cómo?” de la teoría a la práctica.

Os invitamos a visitar la página web de nuestro proyecto: denup.dk.

— JENS E JØRGENSEN

Director del centro infantil Nattergalen.

— HENRIK HAUBRO

Asesor en jefe de una red de asesoría psicológica, pedagógica y de inclusión

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

El valor del juego en la sociedad y en la educación

Seminario Internacional de Infancia en **Paraguay**

5 y 6 de noviembre de 2013

www.rosasensat.org

n°8

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 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

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



nº8

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 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°8

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 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 Quintanilha Gomes

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza,
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,

Mônica Ângela de A. Meyer,
Vanessa Ferraz Almeida Neves

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Chile

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

Ecuador

Anita Tacuri

España

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

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Nicaragua

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

Paraguay

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

Perú

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

Uruguay

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

Venezuela

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

n°8

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
AGOSTO 2013

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana

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



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

Con la participación de la **Oficina de Santiago**



Bernard van Leer
FOUNDATION

Organização dos Estados Ibero-americanos

Para a Educação, a Ciência e a Cultura



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

