

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



n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

# in-fan-cia latinoamericana

## sumario



### editorial



#### Las familias en la escuela

Consejo de redacción de Venezuela. Ramona J. Bolívar

### tema



#### La reflexión en entorno al trabajo con familias

Daniela Cómbita Gordó, Carolina Díez Pérez, M<sup>a</sup> Camila Restrepo Calderón



#### Escuela y familia

Silvia Morón Sompolski

### entrevista



#### Irene Balaguer

Mercedes Blasi

### cultura y expresión



#### Tramas de infancias comunitarias

Marina Yamila Yazzi, Cecilia Gaitan, Laura Barros

### experiencias



#### “A cielo abierto”

Jardín de Infantes 311 - Montevideo – Uruguay. Mariana Fulle, María José Correa, Silvia Viazzo.



#### Nuestro jardín: Los chicos y las chicas Del barrio

Laura Escalada, Alicia White, Abigail Jara, Mercedes Rayces, Mariana Lorenzo, Silvina Caballero, Liliana Molina, Adriana García, Pamela Farias, Gabriela Olsiewicz

### reflexiones pedagógicas



#### El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad

Anita Tacuri Velasco, Mónica Solis Jarrín

### historia de la educación



#### El pensamiento de Jerome Bruner

Pablo Garcia Túnez

### los 100 lenguajes de la infancia



#### Señales y garabatos: Líneas juguetonas

Sandra Richter

# in-fan-cia

## editorial

# latinoamericana

### Las familias en la escuela



#### ■ RAMONA J. BOLÍVAR

“Mi abuela me quiso mucho por eso nunca me mando a la escuela,... porque la escuela que construyeron los que llegaron tenía paredes tan altas que impedía que los niños miraran el mar, aprendieran matemáticas contando las olas, calcularan distancias por el ruido del viento, iniciaran la escritura de sus nombres sobre la arena mojada, sin lápiz y sin papel...(Machado, 1996).

A lo largo de la historia, familia y escuela como instituciones claves para el desarrollo humano han tenido cambios y transformaciones que responden a multiplicidad de factores, tales como: políticos, económicos, sociales, culturales, entre otros. Respecto a la escuela como institución formadora, sin subestimar la influencia de esos factores, los cambios responden en gran medida a los movimientos filosóficos y pedagógicos que han orientado las concepciones de enseñanza y aprendizaje y los avances de un curriculum centrado en logros, desde la perspectiva del docente, a un curriculum centrado en el niño y sobre todo en sus potencialidades para la construcción de aprendizajes. Cambios y transformaciones que en la interdisciplinariedad del conocimiento se fortalecen con los avances de la psicología del desarrollo y del aprendizaje y en últimas décadas con los aportes de las neurociencias al campo educativo.

En lo que a familias atañe, en el transcurrir de la historia se han conformando una diversidad de estructuras familiares,

inicialmente la definición y organización clásica se asoció a parentesco consanguíneo entre padres e hijos, o entre padres, hijos y familiares, a las llamadas familia nuclear, extendida y monoparental. Con data más reciente la clasificación de familia incluye a la homoparental con hijos tanto biológicos como adoptados. A parte de esta clasificación se han conformado otros tipos de familia como la denominada familia ensamblada que para Davison (2004), tienen un estilo de funcionamiento e identidad y una configuración diferente a la familia tradicional nuclear. Pues al constituirse en familia tanto la madre como el padre traen a la unión hijos de relaciones anteriores. En esta clasificación el autor antes referido también incluye familias conformadas por hermanos o por amigos donde el vínculo de familia no responde a parentesco de consanguinidad sino asentimientos de confraternidad y solidaridad.

En ambas instituciones, familia y escuela, transcurre el proceso evolutivo del infante. Aunque cada una tiene funciones específicas o propias el desarrollarlas en función de proporcionar a los niños y niñas bienestar, protección y condiciones favorables al desarrollo integral de cada uno amerita sincronía de acciones y compromiso por parte de los integrantes de las dos instituciones.

En Latinoamérica esa integración trasciende de lo educativo a lo social y cultural apurada por la pobreza, las condiciones geográficas, la movilidad o desplazamientos tanto por razones políticas como económicas. Circunstancias en las

# in-fan-cia

## editorial

# latinoamericana

### Las familias en la escuela



que la escuela y con ella sus maestros asumen liderazgos en la planificación y desarrollo de acciones que garanticen atención, cuidado y educación de los infantes involucrando a las familias en un ejercicio de deberes y derechos porque la escuela no puede estar a espaldas de la realidad del niño y la niña. Por el contrario trasciende a la comunidad en la difusión de aprendizajes y valores. Una labor ardua, nada simple y casi constante que ha transformado la participación de las familias de seguimiento del progreso educativo de los niños y las niñas a una participación en actividades inherentes al funcionamiento del Centro Educativo, a la adquisición de información sobre el desarrollo del niño para que su proceder en el espacio del hogar sea cónsono con los aprendizajes, valores y competencias que en el día a día del aula desarrolla el docente.

En este sentido la labor formadora de la escuela se extiende hacia la familia y la comunidad y en comunidades que requieren avanzar en desarrollo, encontrar soluciones a problemáticas que al afectar a las familias inciden en los infantes, las escuelas y sus equipos docentes asumen liderazgo no solo para apoyar en la búsqueda de alternativas de solución sino también para incentivar y modelar la integración de acciones en beneficio de todos.

La escuela infantil, por su atención a los primeros años del desarrollo humano fortalece sus alianzas con la familia y los hace coparticipes de las muchas acciones que se requieren para avanzar hacia la educación infantil que queremos

y necesitamos. Una labor en la que las y los maestros se van haciendo expertos en involucrar a las comunidades.

En la línea de integración de fortalezas a favor de la educación del infante, se van dando espacios de compromiso mutuo entre escuela y familia, que más allá de reclamar derechos expresa voluntad de avanzar en el logro de metas comunes, ejemplo de ello es el manifiesto del Colectivo de familias organizadas que integran los espacios de Comisión de Fomento Escolar y los Consejos de Participación de la Escuela Pública de Montevideo, familias que sintiéndose parte de la comunidad educativa se organizan para “participar, contribuir e incidir en el fortalecimiento de la escuela pública” (Colectivo de familias organizadas de la escuela pública, 2019, párr. 4). Manifiesto que incluimos en el Sumario para fortalecer las ideas y vivencias que en relación a escuela y familia incluimos en este número.

#### REFERENCIAS

DAVISON, D.T, 2004. Familias ensambladas: Los tuyos, los míos y los nuestros. Argentina: Editorial Javier Vergara.  
Machado, O.S. (1998). Prologo para una danza. Caracas: UPEL

#### RAMONA J. BOLÍVAR

Consejo de redacción de Venezuela

# in-fan-cia latinaoamericana

## tema



- Nos encontramos frente a un artículo que muestra los resultados de un estudio crítico sobre las representaciones sociales de las familias en el municipio de Cota, surge de la inquietud de la práctica docente acerca de la compleja relación entre familia y escuela

En el segundo artículo Silvia Morón nos acerca a las reflexiones de la maestra Tere Majem pionera en espacios familiares, con un planteamiento de escuela acogedora, abierta y democrática, que ofrece a las familias colaboración y comprensión en la tarea común de educar a sus hijos e hijas.

Dos artículos que nos invitan a reflexionar sobre la relación familia y escuela y que nos muestran la importancia de compartir saberes entre familia y escuela.

- Daniela Cómbita Gordo, Carolina Díaz Pérez, María Camila Restrepo Calderón

## La Reflexión en entorno al trabajo con familias



- Sílvia Morón Sompolski

## Escuela y familia



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias



- DANIELA CÓMBITA GORDO
- CAROLINA DÍAZ PÉREZ
- MARÍA CAMILA RESTREPO CALDERÓN

**Este artículo presenta los principales hallazgos y reflexiones finales de la investigación “Trazos para la reflexión en torno al trabajo con familias<sup>1</sup>: Acercamiento a las representaciones sociales sobre la estrategia Escuela de Padres del municipio de cota<sup>2</sup>”, cuyo propósito fue realizar un estudio crítico sobre las representaciones sociales de familias, docentes y grupo interdisciplinar acerca de la estrategia Escuela de Padres que se realiza en el municipio de Cota. El presente estudio con enfoque cualitativo, permitió desde el análisis de contenido el acercamiento a las experiencias, sentires y saberes como una oportunidad para re-pensar el trabajo con familias que se da allí.**

#### Palabras Claves

Trabajo con familias, representaciones sociales, formación, Escuela de Padres.

#### Introducción

Este estudio está motivado por diversas inquietudes que surgen en la práctica docente acerca de la compleja relación entre familia y escuela, donde se reconoce que el que hacer del Educador Infantil no se centra únicamente en los niños(as), sino que, existe una inevitable relación con las familias que se orienta, la mayoría de veces, desde dinámicas de poder entre ambas partes, generando cuestionamientos como ¿por qué las relaciones entre las familias y escuela son tan problemáticas? ¿Qué es lo que genera que el uno y el otro no confíen en lo que cada entorno proporciona? De esta manera surge la inquietud sobre la forma en que las instituciones trabajan con las familias, por lo que se hace un acercamiento a una de las estrategias utilizadas para esto, la Escuela de Padres, realizada en el municipio de Cota (lugar de la práctica pedagógica de las autoras).

Así entonces, la pregunta que orienta la investigación es ¿cuáles son las representaciones sociales que tienen las



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias



familias, docentes y grupo interdisciplinar acerca del trabajo con familias a partir de la Escuela de Padres del municipio de Cota?, para lo cual se identifica y analiza críticamente dichas representaciones como oportunidad para re-pensar el trabajo con familias que allí se realiza; encontrando así desde los antecedentes, marco teórico y análisis que el carácter formativo es el principal aspecto a problematizar en dicha estrategia, pues de este surgen otros que no permiten un trabajo coordinado y colaborativo entre estos dos entornos educativos. De este modo el estudio es de corte cualitativo e interpretativo, pues ofrece la posibilidad de comprender las representaciones sociales de los agentes involucrados como experiencias, sentires y saberes totalmente válidos que permiten realizar comprensiones amplias y profundas sobre este fenómeno.

#### Principales hallazgos y reflexiones finales

Para el primer objetivo que buscaba identificar las representaciones sociales de los tres agentes educativos (familias, docentes y grupo interdisciplinar) acerca del trabajo con familias a partir de la estrategia Escuela de Padres, un aporte fundamental fue comprender que las representaciones sociales surgen desde las realidades, conocimientos, sentires, etc. que los sujetos construyen sobre un fenómeno, los cuales se constituyen en saberes de sentido común totalmente válidos para ser compartidos y estudiados. Es así, como para identificar estas representaciones fue necesario tener en cuenta que las experiencias de los diferentes actores se convierten en

un punto clave para comprender la estrategia Escuela de Padres de Cota.

Otro aporte, es la importancia de reconocer la complejidad de las representaciones sociales, ya que no se trata de la reproducción que hacen los sujetos sobre un objeto, sino que son contenidos dinámicos que se construyen en la relación que tienen con su entorno y con los demás; por ende, en este caso, éstas fueron indagadas en la interacción social que tienen los tres agentes educativos con la estrategia Escuela de Padres y entre ellos, donde se tuvo en cuenta la manera como conciben dichas escuelas desde la participación, importancia, significado y transformaciones.

El enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo ofrecieron la posibilidad de reconocer las representaciones sociales, como una oportunidad para hacer un acercamiento al trabajo con familias que se realiza en la Escuela de Padres de Cota, de esta manera se buscó “comprender e interpretar los sentidos y significados que los actores le otorgan a los fenómenos de los cuales cotidianamente son parte, y por tanto, actúan en consecuencia” (Weisz, 2017, p. 100), asimismo, identificar las diferentes realidades de los agentes educativos permitió hacer una verdadera comprensión y visualización de las dinámicas que se dan en esta estrategia.

Por otro lado, se deben mencionar los principales hallazgos que surgieron de este objetivo:

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Según los tres actores educativos la Escuela de Padres es un espacio para “formar” a las familias en pautas de crianza; para el grupo interdisciplinar y las docentes éste es importante pues se pueden “corregir” las falencias que evidencian en las dinámicas familiares, mientras que para las familias la importancia radica en adquirir nuevos conocimientos que les permita mejorar su rol.

Yo relaciono la Escuela de Padres con formación de padres porque ahorita los papás no saben criar a sus hijos, no los saben cuidar, ahorita ellos creen que solo por darles cosas materiales, ya son padres y no saben ser padres. E4 P6 D6

Si bien es cierto en Cota se refleja un gran interés por vincular a las familias en los procesos educativos de sus hijos(as), es fundamental cuestionar el carácter formativo enfocado especialmente en corregir las pautas de crianza que tienen las familias, puesto que, estas son únicas y corresponden a cada familia dependiendo de sus particularidades, en este sentido no pueden ser ni enseñadas, ni adquiridas, ni juzgadas, por el contrario deben ser objeto de diálogo entre los actores de una comunidad para poder reconocerlas, comprenderlas y reflexionarlas, y así lograr un intercambio y construcción de saberes en torno a ellas.

Al indagar por los contenidos que se manejan en las Escuelas de Padres, los tres agentes educativos manifiestan que en estas se abordan temas generales

acerca de las problemáticas comunes que se pueden dar en el núcleo familiar y que afectan a los niños(as); para el grupo interdisciplinar este aspecto es una fortaleza de la estrategia, contrario a las docentes y familias quienes lo consideran una debilidad, pues se tratan temas descontextualizados que no abordan los procesos particulares de los niños(as). De ahí que las Escuelas de Padres se piensen desde el reconocimiento de las familias, sus potencialidades e intereses en relación al desarrollo de los niños(as) más no desde las carencias que puedan tener.



Además, al ser el grupo interdisciplinar quien planea y desarrolla las Escuelas de Padres, las familias y docentes proponen que estas sean realizadas por las docentes, ya que son ellas las que tienen contacto directo con los niños(as) y familias, y por ende su experiencia profesional les permite aportar desde los intereses y cotidianidad



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

de las mismas; resaltando también que esta podría ser una posibilidad para conocer y coordinarse entre ambos entornos. De acuerdo con esto ¿por qué a las docentes no se les permite una participación activa en las Escuelas de Padres, siendo ellas los actores que con mayor frecuencia están en contacto con las familias? ¿Acaso ellas no tienen la capacidad para realizar un trabajo con familias?

Que la escuela de padres la manejen las mismas maestras titulares, ya que las del grupo interdisciplinar no conocen las particularidades de cada niño. E1 P18 D18

Otra crítica realizada reiteradamente es que la asistencia de las familias es obligatoria, lo que ocasiona que se implementen condicionantes (entrega de sudaderas e informes, cupo para el siguiente año, etc) para mantenerlas vinculadas, siendo inquietante que dicha asistencia no se dé por interés ni voluntad, y que se generen prejuicios como la falta de interés hacia la Escuela de Padres, desinterés en sus hijos(as) y falta de tiempo; lo anterior imposibilita reflexionar el trasfondo de su inasistencia y realizar posibles transformaciones.

Los papás solo asisten cuando los condicionan, es decir cuando se ofrece algún beneficio a cambio, para que su asistencia se hiciera casi obligatoria. GF1 P19 GI

Las docentes manifiestan que su participación y la de las familias, además de ser obligatoria es pasiva, siendo un

aspecto a interpelar, ya que las relaciones unidireccionales no posibilitan una construcción de conocimiento en la que puedan complementarse unos saberes con otros, sino que se da una jerarquización de estos; acaso ¿las docentes y familias no merecen ser escuchadas? ¿Estas no tienen cosas por aportar?

Los tres actores reconocen que las Escuelas de Padres deberían ser dinámicas, donde se integren actividades como juegos, deportes, salidas pedagógicas, compartir con otros padres y niños(as), entre otros. De esta manera es evidente que la metodología con la que se desarrolle la Escuela de Padres influye en la participación de los asistentes, en consecuencia debe ser repensada como espacios en los que se pueda intercambiar saberes, sentires, experiencias, inquietudes, etc. con el fin de tener una comunicación que aporte a todos los agentes educativos y por ende a los niños(as).



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias



Por último, es necesario destacar que las familias, docentes y grupo interdisciplinar consideran que aunque la estrategia Escuela de Padres requiere transformaciones debe seguirse realizando, ya que puede ser un espacio para trabajar en pro del desarrollo de los niños(as) y como oportunidad para vincular a las familias en el proceso educativo de sus hijos(as). Por esto es necesario que se repiense el sentido que tiene para ellas el trabajo con familias y desde allí orientar la Escuela de Padres, teniendo en cuenta los aportes de todos los participantes.

Para el segundo objetivo que buscaba analizar de manera crítica las representaciones sociales de los tres agentes educativos como una oportunidad para re-pensar el trabajo con familias a partir de la estrategia Escuela de Padres de Cota; un aporte que se considera preciso mencionar es el de pensar éste como una posibilidad para reflexionar críticamente sobre la manera en que se ha venido abordando el mismo, y así tomar distancia del carácter formativo y de la relación escuela-familia, basada en la carencia, debilidad y la sospecha, para transitar a relaciones mucho más horizontales y respetuosas en las que se reconozca la familia como un actor importante en el proceso y así realizar un trabajo CON familias.



Este estudio ofrece la posibilidad de pensar que la Escuela de Padres de Cota podría ser un espacio que no se ocupe exclusivamente de los padres, sino que, permita establecer diálogos entre los diferentes tipos de familias, docentes y grupo interdisciplinar, donde se valoren los saberes, intereses, necesidades y experiencias de todos, con el fin de que potencien su quehacer en una relación de respeto, confianza y colaboración en pro al desarrollo de los niños(as), entendiendo que:

...si la escuela y la familia se coordinan y se apoyan mejorará el desarrollo de niños y adolescentes. Esta coordinación exige que se establezcan canales o redes de comunicación mediante los que tanto [familias], como profesores conozcan las actividades y las rutinas que se realizan en el otro contexto y la razón por la que se realizan (Villa, 2007, p.244).

Considerando lo anterior es cuestionable el nombre y el sentido que se le da a dichos encuentros, pues “Escuela” tiene relación con formación y “Padres” excluye los diferentes tipos de familia y demás agentes educativos que influyen en el desarrollo de los niños(as); en su lugar se podría plantear un nombre y encuentros que hagan referencia a una relación respetuosa, amable, incluyente, colaborativa y de confianza.

En cuanto a re-pensar el trabajo con familias a partir de la estrategia Escuela de Padres, este estudio aporta elementos significativos a tener en cuenta en la planeación y desarrollo

# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias



de las mismas. De modo que, a partir del análisis realizado es evidente que el sentido de la Escuela de Padres de Cota, en vez de enfocarse en el carácter formativo podría ser en el intercambio de saberes de los agentes educativos; así, es importante revisar los contenidos que se trabajan allí para que estos no se orienten en las carencias y problemáticas de las familias, sino en el reconocimiento de sus potencialidades e intereses en relación al desarrollo de los niños(as), en consecuencia la metodología podría abarcar actividades en las que todos los agentes educativos tengan un rol activo: diálogos para conocer las dinámicas familiares, talleres, conversatorios, conferencias, paneles, entre otras, que aborden los intereses, necesidades, saberes, experiencias y sentires que se generan alrededor del desarrollo de los niños(as). Lo anterior, quizás podría atraer las familias, docentes y grupo interdisciplinar, de manera que su participación sea voluntaria y parta de su interés.

Los hallazgos reflejan la necesidad de seguir realizando investigaciones en la Licenciatura en Educación Infantil acerca del trabajo con familias que se lleva a cabo en las diferentes instituciones, para reconocer, valorar y reflexionar sobre la importancia del mismo, teniendo en cuenta que este va más allá de vincular a las familias, que más que un requerimiento se trata de un trabajo coordinado y colaborativo entre escuela y familia, con el fin de aportar al desarrollo de los niños(as). Pues desde estas comprensiones se podrían cuestionar prácticas en

las que se invisibilizan los saberes de docentes y familias y se imponen formas de ser y actuar, para así plantear propuestas en torno al trabajo CON familias desde por ejemplo la metodología del dialogo de saberes.

Para finalizar es necesario destacar que con este estudio se brindan oportunidades para pensar que el trabajo de los Licenciados en Educación Infantil no se centra únicamente en los niños(as), sino que, es inevitable la interacción que tienen con las familias y sobre todo el papel reflexivo en torno al trabajo con estas, puesto que, es un aspecto que inquieta permanentemente en su quehacer y por ende es importante reconocer, reflexionar y resignificar sus prácticas sobre este. De esta manera esta profesión se debe reconocer más allá de lo asistencial asumiendo al maestro, como un intelectual que reflexiona sus prácticas y resignifica la relación que tiene cada día con las familias.

#### NOTAS:

1. Trabajo de grado dirigido por la profesora Sandra Marcela Durán Chiappe.
2. Este artículo producto del trabajo de grado para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil.

■ **DANIELA CÓMBITA GORDO**  
■ **CAROLINA DÍAZ PÉREZ**  
■ **MARÍA CAMILA RESTREPO CALDERÓN**

Licenciadas en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional

# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### La reflexión en entorno al trabajo con familias



#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Gaitán, A., León, E. y Manjarrez, D. (2016). Familia y Escuela: oportunidad de formación posibilidad de interacción. Bogotá, Colombia: Ciup
- Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S, Moscovici (Ed.), Psicología social II. (pp. 469- 493). Barcelona, España: Paidós
- Parellada, C. (2003) Un espacio de comunicación y crecimiento múltiple: familias y centros educativos. en C. Alfonso. (Ed.), La participación de los padres y madres en la escuela (pp. 15-25). Barcelona, España: Laboratorio Educativo
- Torio, S. (2004). Familia, escuela y sociedad. Aula Abierta, (83), 35-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1173765>
- Vila, I. (1998). Familia, escuela y comunidad. Barcelona, España: Editorial Horsori.
- Villa, J. (2007). Familia y escuela, una relación inevitable. Papeles Salmatinos de Educación, (8), 229-252. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=>
- Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. CES Psicol, 10(1), Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2011-30802017000100099](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802017000100099)



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

Escuela y familia (textos recopilados de la pedagoga Tere Majem)

■ SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI



**Un recorrido cronológico, permite a la autora, acercarse a una temática central de la práctica y la reflexión que Tere Majem llevó a cabo durante su trayectoria profesional. Un recorrido que permite descubrir la coherencia de elaboración y crecimiento de una constante en su manera de hacer y entender la escuela: la relación con las familias.**

Las ideas pedagógicas de Tere Majem sobre la relación de las familias con la «Escuela bressol» es uno de sus legados que hoy intentamos, no sin esfuerzo emocional, recuperar para vosotros.

Ser maestro se define como el que enseña un arte, ciencia u oficio.

Algunos creemos que Tere Majem enseñó un arte, una ciencia y un oficio.

**“Es muy importante el marco donde se realiza el juego y la creación de una atmósfera estimulante”**

Desde una revisión «impúdica» de sus escritos y documentos quisiéramos compartir su pensamiento y su acción tanto con los lectores de la revista Infancia ( tanto en catalán como en castellano) que la conocieron, como con aquellas nuevas generaciones que seguramente la «leen» en su libro sobre el «Cesto de los tesoros» u otros artículos suyos.

De forma muy breve, sintética y textual, recuperamos de sus escritos algunas de sus ideas que marcaron su coherencia profesional y personal a lo largo de muchos años.(1976-2004). ¡Gracias amiga!



# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### Escuela y familia



#### Explicaciones sobre «El juego» de los lactantes en una reunión con las familias (1976)

« Es muy importante el marco donde se realiza el juego y la creación de una atmósfera estimulante que favorezca la adaptación de un pequeño a su medio, por lo tanto la sala ha de ser muy alegre y amplia y también la más tranquila de la casa, para favorecer ese clima de relación y seguridad»  
«¿Cuáles son las necesidades de un lactante durante los primeros meses si su jornada se reparte entre su casa y la escuela infantil?»

Tres fundamentales:

- La primera de las tres: La seguridad de pertenecer de verdad a sus padres, sentir que su verdadera «base» está con ellos en su casa.
- La segunda es una relación en la escuela infantil de cálida comprensión ( por lo tanto de confianza) con el personal que conoce.
- La tercera viene dada por los estímulos ofrecidos en los primeros juegos, primeras explicaciones, cuando inicia su estada.»

#### Explicaciones sobre qué es una escuela infantil en una reunión con las familias (1982)

«La escuela infantil es una pequeña institución, acogedora, donde el niño y la niña se encuentran como en casa. No es una substituta de las familias, sino que es paralela.

**“La escuela infantil es una pequeña institución, acogedora, donde el niño y la niña se encuentran como en casa. No es una substituta de la familia, sino que es paralela”**

Les hemos de garantizar a los pequeños la posibilidad de establecer relaciones estables y satisfactorias con los adultos que se ocupan de ellos, estímulos ricos y adecuados a través de una amplia gama de actividades de juego.

Establecer una verdadera relación no es nunca un dominio, sino una igualdad.

Para conocer, para relacionarse, es necesario querer, ¿cómo conocer? Mirar para ver, ver para entender e implicarse.»  
«¿Cómo respetamos la autonomía, la individualidad y cómo recogemos las propuestas de los pequeños?» Reunión de clase con los padres y madres de caminantes. (1982-83)



# in-fan-cia latinoamericana

## tema

### Escuela y familia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

#### Ideas sobre las características de las relaciones con las familias (1984)

«La relación con las familias:

Constante y estrecha.

En la entrada del niño o la niña en la escuela.

Durante la adaptación de los pequeños a la escuela infantil.

Cotidiana.

De afecto compartido, de sensibilidad en las relaciones de los padres con el personal.

Con informes.

Con reuniones y salidas.»

**“La relación con las familias: constante y estrecha”**

**“Preparar la entrada gradual. Ponerse de acuerdo con la familia”**



«El contacto con las familias debe hacerse desde los primeros momentos, con una obertura de la escuela, que puedan sentirse parte integrante, explicándoles la importancia de su colaboración en la tarea común de la educación de su hijo o hija, hablando de las pautas en casa y en la escuela, incluso del papel de los abuelos.» (1985)

«Antes del verano tenemos que hacer el primer encuentro con la familia para preparar la entrada de sus niños. Cómo hacer la adaptación de cada uno, presentar a su maestra o maestro.»

# in-fan-cia *latinoamericana* tema

## Escuela y familia



**“En los primeros días es conveniente que el padre o la madre estén con nosotros en la escuela, que vean cómo cuidamos a su hijo/a y fijándonos bien en sus costumbres respecto del bebé”**

Preparar la entrada gradual.  
Ponerse de acuerdo con la familia.  
Explicar la importancia del primer año.  
Realizar horarios reducidos. Diferenciar los horarios de la adaptación a los del curso.

Consejos prácticos. Pequeños detalles (ropa, comida), enseñar la sala donde convivirán y toda la escuela.»

En la adaptación de los lactantes (1987) Escola d’Estiu de Rosa Sensat

«Hay que estar extremadamente atentos a los comportamientos de los pequeños durante el período de adaptación. Este período no es solamente un problema del niño, sino que lo han de asumir todos lo que están a su alrededor: Padres, educadores, otras personas que convivan con él, abuelos, etc.»

«Hay padres que pueden sentirse celosos, otros que no quieren comentar el comportamiento del niño para no sentirse juzgados, haciendo una división de los comportamientos en casa y en la escuela.»(...)

«Creemos que es un período importantísimo en la vida del niño/a y dependerá mucho de cómo lo llevemos a cabo. De nuestra propuesta dependerá el equilibrio del niño, su tranquilidad, su desarrollo, su estabilidad y también, por supuesto, la relación con su familia.»

«En los primeros días es conveniente que el padre o la madre estén con nosotros en la escuela, que vean cómo cuidamos a su hijo/a y fijándonos bien en sus costumbres respecto del bebé y hablando mucho de su comportamiento. Esto nos ayuda mucho mutuamente, a conocernos mejor y a respetar la manera de ser del niño.»

«Si la madre o el padre ha de salir, puede dejarnos un ratito al niño/a y después volver, estar un rato más y ya irse con el pequeño. Tenemos que ver cómo lo cambia, cómo le da de comer, cómo juega con él, cómo lo pone a dormir. Y sobre el

# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### Escuela y familia



tercer o cuarto día comenzaremos a intervenir más nosotros. El pequeño/a no debería quedarse más de cuatro cinco horas, hasta al cabo de quince días, aproximadamente, cuando ya puede hacer su horario normal, deseando siempre que no exceda, si puede ser, las seis horas.

«Es importante no cambiar ninguna de las costumbres de los niños/as en el período de adaptación y respetar las costumbres de la casa.

«También es importante que las familias no tengan prisa en dejarlos por las mañanas, ni desaparecer cuando el niño está distraído. Esto puede dar al niño la sensación de ser engañado. Sería muy raro que un niño que está bien vinculado a su familia no proteste. Es importante también que las familias sean puntuales a la hora de recogerlos, que entren y hablen con la educadora relajadamente.

**“Es importante no cambiar ninguna de las costumbres de los niños/as en el período de adaptación y respetar las costumbres de la casa”**

«Estas ideas no son meros apuntes de perfeccionismo, son situaciones muy delicadas de una importancia insospechada.»

«A las familias les hemos de facilitar el máximo de entrevistas, que puedan telefonar durante la jornada, que se queden con su niño/a y les hemos de facilitar informes bien completos.»

«Todos los cambios se harán lenta y gradualmente. Es importante una buena planificación conjunta con la familia. La introducción de cambios (nuevas comidas) se hace en casa y luego se continúa en la escuela. Siempre se comenzará con un poquito (nunca un plato lleno) hasta que se acostumbren. Esto obliga a una revisión diaria.»

«La actitud del adulto(maestra/o) ha de ser:

- Abierta, flexible y atenta. Para captar su evolución y para favorecer su crecimiento.
- Tranquila. Sin prisas, para poder experimentar el placer de compartir experiencias con los niños y niñas.
- Disponible en el trabajo de reflexión, con los compañeros, con el equipo y en el intercambio con las familias para conseguir una coherencia en la educación de los niños.

**¿Cómo adecuamos nuestras intervenciones teniendo en cuenta la diversidad familiar?(1995)**

«La relación con las familias es necesaria durante toda la

# in-fan-cia latinaoamericana

## tema

### Escuela y familia



educación infantil. Cada escuela encuentra sus formas organizativas propias, en su proyecto de escuela, en su historia.»

«Hemos de ofrecer a las familias un ambiente y una experiencia de colaboración y comprensión en la vivencia personal de cuidar compartidamente a su hijo o hija.»

«Todos necesitamos alguien que nos escuche, con quien hablar y que confíe en nosotros.»

**«Hemos de diferenciar entre lo que nosotros queremos explicar a las familias y lo que realmente las familias quieren conocer o saber.» (1998)**

«Las familias esperan a sus hijos con expectativas, cada una vive su relación con los hijos de una manera determinada y diferenciada. Hay que devolverles la conciencia de su propia competencia. Para hacerlo no hay un único modelo. Hay criterios.»

**Algunos objetivos de los servicios «Ya somos madres» del programa que se realiza en el Ayuntamiento de Cornellá de Llobregat. Barcelona Coordinados y dirigidos por Tere Majem (2004)**

«Uno de los objetivos es hacer sentir a las madres noveles que son acogidas, que se sientan cómodas, tranquilas, sin inhibiciones, intentando crear un clima abierto y democrático que favorezca el intercambio de experiencias y la ayuda mutua.»

«El nacimiento de un hijo o una hija, cambia la vida de la mujer, de la pareja, cambia las relaciones, los ritmos de vida y, en general, es la mujer la que tiene los cambios más intensos de su vida. Y si bien las madres intentan rodearse de apoyos familiares desde el nacimiento, se encuentra un sentimiento de soledad que se expresa en una necesidad de comunicar las pequeñas y también las grandes cosas de la vida cotidiana.»

**“Las madres intentan rodearse de apoyos familiares desde el nacimiento, se encuentra un sentimiento de soledad que se expresa en una necesidad de comunicar las pequeñas y también las grandes cosas de la vida cotidiana”**

■ SILVIA MORÓN SOMPOLINSKI, pedagoga

# in-fan-cia latinoamericana

## entrevista

Entrevista a Irene Balaguer (y III) La necesidad de redes y movimientos

— MERCEDES BLASI



**Irene Balaguer estuvo en el grupo que impulsó esta revista. Durante muchos años fue su directora (cargo que compartía con Francesca Majó). Son innumerables las iniciativas que impulsó a favor de una educación de calidad para los más pequeños. Resultaba incansable en su afán por extender redes, más allá del país, por Europa, por el mundo. Falleció en diciembre de 2018, pero queda su obra, que mantendremos viva, y también la memoria de su palabra en la que debe ser una de las últimas entrevistas que se le hicieron y que publicamos en tres entregas.**

**¿Cómo son estas redes que tanto recalcas?**

**I. B.:** Son redes entre personas, entre instituciones, que no solo son como la red de un pescador, que es plana. Son redes que tienen profundidad, varias redes interconectadas

**“Una red densa como la que se ha creado desde las revistas se hace por la voluntad colectiva, por la afinidad”**

entre ellas; más que una red, son un tejido tupido y diverso. Una administración no puede crear una red: una red densa como la que se ha creado desde las revistas se hace por la voluntad colectiva, por la afinidad, por las ganas de cambiar, las ganas de aprender... Esto la Administración no lo puede hacer, pero lo tendría que valorar. Si la Administración estuviese al servicio de, en lugar de servirse de, debería favorecer que aparecieran redes de este estilo. Como Administración que quiere construir un cambio debe

# in-fan-cia latinoamericana

## entrevista

### Entrevista a Irene Balaguer (y III) La necesidad de redes y movimientos



apoyar a estos profesionales, y felicitarlos de que existan, porque tienen interés en mejorar la cotidianidad de la educación. Pero las administraciones son cuadradas y piden hacer lo que ellas dicen.

En los países escandinavos la Administración está descentralizada, el 65 por ciento del presupuesto del país lo gestionan los ayuntamientos. Es una estructura descentralizada hasta lo local. En algún momento podría ser que en estos países la gente haga red, porque allí los sindicatos tienen mucha fuerza, todo el mundo está sindicado, y los sindicatos no tienen un papel como los nuestros. Sin duda, velan por las condiciones de trabajo, pero se han dado cuenta de que la mejor condición para el trabajo es ir feliz al trabajo, ir con ganas, hacer que el trabajo sea un estímulo, con lo cual están muy preocupados por la formación de las personas, hacen el papel que los movimientos de renovación pedagógica han hecho en España. Y como tienen mucho poder influyen bastante en sus administraciones, sobre todo cuando sus administraciones eran progresistas de verdad –me refiero a que el neoliberalismo no había penetrado en todas partes. En la primera década del siglo xx, la transformación social de los países escandinavos fue extraordinaria, y se dio con sintonía entre las administraciones y la sociedad. Pero después empezaron a llegar los neoconservadores, los liberales..., y penetraron en todos los partidos políticos, introduciendo formas de gestión parecidas a las de las empresas americanas: todos dicen las mismas palabras, y

todos hacen los mismos ejercicios... Y esto vinculado a que internacionalmente se ha producido un gran cambio con el papel que la ocde está jugando en cada uno de los países, cómo está condicionando la educación y las políticas educativas de todos. Es una realidad nueva y dramática que no sé cómo hemos de combatir. Bueno, sí lo sé: creando redes de verdad. La única forma de combatirlo es creando redes de verdad, que seamos capaces de oponernos a obedecer lo que dicen estos organismos internacionales que tienen los pies de barro, pero mucha barra, mucha jeta...

Cuando ocurren estos cambios sociales, cuando penetran las ideas neoliberales –que no solo penetran en las administraciones, sino también en las organizaciones, en los movimientos de renovación, en los sindicatos...–, destruyen la voluntad de compartir, de trabajar en red, destruyen los procesos democráticos de las instituciones, sean administraciones, sean organizaciones de base... Tienen estrategias muy claras para simular la participación, son sibilinas, y nosotros tenemos el deber de desenmascarar estas realidades, tanto como organizaciones de maestros como argumentando que la pedagogía que proponen no tiene nada que ver con nuestra pedagogía, que es una pedagogía de la competitividad y no competente, que no cree en las personas sino en las élites... Esta es nuestra gran batalla.

La creencia en que la gestión privada es infinitamente superior y más eficiente que la pública es una falsedad que tenemos



# in-fan-cia latinoamericana

## entrevista

Entrevista a Irene Balaguer (y III) La necesidad de redes y movimientos



**“La creencia en que la gestión privada es infinitamente superior y más eficiente que la pública es una falsedad que tenemos que combatir”**

que combatir. Y para ello necesitamos redes, y necesitamos revistas, y organizaciones, y congresos, y necesitamos estar conectados con todo el mundo, porque en todo el mundo está pasando lo mismo, no tenemos la exclusiva.

### ¿Es una batalla perdida?

**I. B.:** ¡¿Cómo va a ser una batalla perdida?! En todo el mundo hay gente que piensa como nosotros. Se trata de encontrarnos. Para encontrarnos necesitamos un foco: una revista, un congreso, una visita..., y con este foco se encuentra otra lucecita y se establece una conexión. Esto lo he vivido. No me lo invento. Por ello digo que es imprescindible tener las revistas, ahora que es tan difícil que las revistas puedan ofrecer contenidos magníficos, como en otras épocas habían tenido... Ahora no, ahora la



# in-fan-cia

## entrevista

# latinoamericana

## Entrevista a Irene Balaguer (y III) La necesidad de redes y movimientos



realidad está machacando a la gente, la están engañando con estas pedagogías neoliberales, o con estas pedagogías psicodélicas y sectarias, porque detrás está el dinero. Por ello, ahora es difícil dar contenidos amables, estimulantes y reales a las revistas.

Pero pasará, hemos de mantenernos.

Cuando salió la revista Infancia, en Francia, en el año 1981, había cuatro o cinco revistas de educación infantil, y hoy no hay ninguna. En Italia también queda una. Cuando la gente no está creando, no está estimulada, no va feliz al trabajo, no produce nada, todo se vuelve gris y el encefalograma se torna plano. Por ello hemos de mantener la revista, para que la gente se vuelva a entusiasmar. Ahora supone un esfuerzo mayor que en otras épocas, pero lo mantendremos. Yo pienso que esto ha de pasar.

Los que sabéis historia sabréis lo del péndulo, o la montaña rusa. Ahora estamos en la parte más baja de la montaña rusa. Hemos de remontar, y para ello hemos de resistir, y tenemos el deber de resistir porque hemos tenido la suerte de haber conocido todo esto. El compromiso entre nosotros y hacia la sociedad, y sin duda con los niños y las niñas, nos obliga a resistir hasta que cambie la curva, que no dependerá exclusivamente de nosotros.

Esta semana pasada, y no es una anécdota, Carmen Ferrero sacaba en Facebook cómo trabajaban en Getafe

las escuelas infantiles municipales, y es fantástico darlo a conocer..., y me decía: «No, si esto es de hace siete años, ahora están mejor.»

Ahora las realidades positivas de educación infantil en España hay que buscarlas con un microscopio, y cuando empezábamos nos sobraban. Tenemos Granada y Getafe..., y poca cosa más. Se han de focalizar. Se han de hacer muy visibles, y han de servir para argumentar que es posible y luchar. Quién podía pensar que Reggio Emilia, que ha sido el referente más importante de la educación infantil en el mundo, entraría en crisis. Pues están en crisis, se están manifestando en la calle, el alcalde delante, pero contra un gobierno... No estamos en una isla, ni en una pompa de jabón, estamos en el mundo real, que es complejo, y por tanto nosotros también debemos interactuar con nuestro contexto.

### ¿Qué papel tienen, entonces, los movimientos de renovación pedagógica (MRP)?

**I. B.:** En realidad, la existencia de los MRP está muy vinculada a las revistas. Las revistas de las que he hablado son de MRP. Cuanto más necesarios han sido los movimientos, más debilitados han estado, porque las administraciones los han absorbido. Lo han hecho de dos maneras: por una parte, negándoles el pan y la sal, es decir, dándoles cero ayudas, y por otra parte, invitándolos a formar parte de los centros de profesorado, y eso ha hecho que se desmantelen movimientos, porque estos centros han

# in-fan-cia entrevista

# latinoamericana

## Entrevista a Irene Balaguer (y III) La necesidad de redes y movimientos



### “Estamos al día de la pedagogía, estamos al día de la política y estamos al día de la globalización”

ido incorporando a muchos funcionarios que no han visto ni por el forro la renovación pedagógica. Se han convertido en otro estamento burocrático. Hay un error político: la Administración tendría que ser capaz, no de crearlo todo, sino de apoyar aquello que ya está creado y funciona, que es válido. No digo que les den muchos recursos, pero sí los justos para que sigan haciendo aquel servicio que, desde la Administración, no se puede hacer nunca.

Rosa Sensat es uno de los pocos MRP que resisten, y la están machacando... ¡Que en un año te reduzcan la aportación de la Administración en una cuarta parte sin previo aviso! ¿Qué se quiere? Eliminarlo. Se ha de resistir, mientras más te quieran machacar más has de resistir. Hemos de resistir para que puedan resurgir nuevos movimientos. ¿Cómo vamos a contribuir a que surjan nuevos movimientos? En este momento es básico apoyar a Brasil, es básico que surja algo parecido a Rosa Sensat, porque van a pasar muchos años con esta dictadura en la

que se vota cada cuatro años. Por tanto, han de organizarse. Esta estructura relacional nos permite pensar no solo en Cataluña, en Barcelona, sino que pensamos más amplio... Si en Brasil se organiza un MRP, es porque son potentes las personas, y el país, y esto alimentará a los demás.

Contrariamente a lo que muchos quieren hacer creer, ni estamos pasados de moda ni nada que se le parezca. Estamos al día de la pedagogía, estamos al día de la política y estamos al día de la globalización. La globalización para nosotros no es un problema, porque no buscamos el beneficio económico.

Gracias, Irene.

■ MERCEDES BLASI

# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

### Tramas de infancias comunitarias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

- MARINA YAMILA YAZYI
- CECILIA GAITAN
- LAURA BARROS

**El presente artículo comparte la experiencia del Jardín Maternal Comunitario El Vagón Feliz de la provincia de Córdoba (Argentina). Empezar este escrito supuso volver sobre prácticas y tramas que se construyen diariamente, algunas de las cuales se han sostenido durante varios años, y otras que se reinventan a la luz de desafíos y transformaciones sociales y culturales.**

El Centro Comunitario El Vagón es una Asociación Civil que surge en el año 1996 en el barrio Villa Cornú de Córdoba Capital. Alejado de todas aquellas construcciones y edificios que caracterizan a los grandes centros urbanos, Villa Cornú se encuentra



ubicado en los “márgenes” geográficos norestes de la ciudad. Si bien hoy el Centro Comunitario cuenta con diversas actividades, (deporte infantil, ropero comunitario, biblioteca, comedor), la actividad inaugural fue un espacio de primera infancia a cargo de educadoras mujeres de la comunidad. Es decir, este espacio nace para dar respuesta a las mamás del barrio, primero voluntarias que se encargaban de lxs hijxs de sus vecinas para luego ampliar su propuesta tal como se lo conoce hoy. Actualmente asisten al Jardín Comunitario 70 niñxs entre turno mañana y

# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

### Tramas de infancias comunitarias



turno tarde, desde 45 días y hasta los 3 años de edad.<sup>1</sup> Las actividades están a cargo de educadoras comunitarias y docentes de educación inicial que en su totalidad pertenecen al barrio, tanto ellas como sus familias participan de las actividades del Centro Comunitario desde hace varios años y en su mayoría sus hijxs han asistido al Jardín Comunitario.

#### Construcción de propuestas comunitarias

Asumir el hacer diario del jardín maternal como organización comunitaria conlleva entrar en tensión con ciertas lógicas escolares tradicionales muchas veces pretendidas por el propio territorio. Desde este espacio, se considera que el desarrollo de propuestas socioeducativas, supone proponer/inventar otros vínculos con los saberes y conocimientos, vínculos que recuperen las historias culturales locales, regionales y latinoamericanas, a la vez que implica pensar la institución atenta a los procesos comunitarios y barriales, en tanto institución que representa uno de los primeros espacios públicos que transitan lxs niñxs.

Las actividades propuestas enlazan diariamente el educar y el cuidar -cuestión que entendemos inherente a la educación, en especial a los primeros años de las infancias- "...los niños no sólo son "cuidados" mientras sus padres salen a trabajar, sino que el tiempo que pasan

en el jardín tiene un fin educativo...", que se estructura transversalmente "...desde los derechos de lxs niñxs..."

*Audiovisual "El Vagón: un lugar de seños, sueños y osos"<sup>2</sup>*

<https://www.youtube.com/watch?v=umS2ytwQlhQ>



A lo largo de los años, se han ido consolidando diversas propuestas que enlazan al jardín maternal, las familias y la comunidad: talleres de armado de juguetes, de circo, de arte y literatura, bicicleteadas, huertas y festejos, cartografías y actividades con instituciones y organizaciones de la zona. Consideramos que estas propuestas más allá de significar acciones específicas -a veces puntuales en



# in-fan-cia latinoamericana

## cultura y expresión

### Tramas de infancias comunitarias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

algunos momentos del año-, suponen modos diversos en que las familias se apropian del espacio y habitan la trama cotidiana del jardín.

En ese sentido, las propuestas que se gestan se hacen desde una mirada atenta que se fue construyendo colectivamente y que, en tanto proyecto socioeducativo, despliega estrategias que se enmarcan en la identidad comunitaria de esta organización. No da lo mismo cualquier propuesta, cualquier actividad, sino aquellas que desde lo educativo aborden el conocimiento comunitario construido y que alojen a los “recién llegados”, a lxs niñxs, en tanto sujetos de derecho y en pleno proceso de constitución subjetiva y social.

#### Saberes enlazados en territorio

El Centro Comunitario articula acciones con instituciones y organizaciones del barrio a través de la



# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## Tramas de infancias comunitarias



Red de Villa Cornú. Dicha red fue cobrando fuerza a lo largo de la historia del barrio, se fue constituyendo en un punto de encuentro en torno a diversas acciones, preocupaciones, defensas y apuestas por las infancias.

Muchas de las familias de lxs niñxs del jardín provienen de otras ciudades y provincias del país y países vecinos, las propuestas educativas lo toman en cuenta. Se desarrollan actividades de recetas de alimentos e historias regionales y latinoamericanas, otras que recuperen los modos de arropar y acunar a los bebés, las canciones, vestimentas, alimentaciones, cuentos y leyendas populares y anécdotas de infancias. Entendemos que lxs niñxs y sus familias transitan los espacios, se los apropian, producen vivencias, construyen sentidos y saberes en el devenir cotidiano. Comprender las pautas de crianza de las familias, implica reconocer los saberes y conocimientos que ellas portan, saberes de la experiencia, contruidos social e históricamente, atravesados por identidades e identificaciones culturales y sociales.

Por otra parte, al inicio del año se realizan reuniones con las familias de lxs niñxs, "... para informarles cómo vamos a trabajar cada una en cada sala, conocernos y para comunicarles que lo que necesiten pueden

hablar con nosotras...", instancia que permite no sólo el encuentro, sino que supone compartir estrategias, prácticas cotidianas, modos "comunes" y diversos, en tanto posibilidad de enlazar los saberes propios y ajenos. En ese sentido, posicionarse como Jardín Maternal Comunitario, implica legitimar y hacer lugar a esos saberes, tejer junto a las familias propuestas colectivas de trabajo en torno a la educación en la primera infancia.

Consideramos, sobre todo en estos tiempos, que resulta necesario dar cuenta del entramado infancias, familias y comunidad, de propuestas socioeducativas y pedagógicas singulares, en tanto posibilidad de reconstruir historias de trabajo en territorio, en tramas más justas y de igualdad. Consideramos que la capacidad de invención se anida en los haceres del día a día de estos espacios educativos. En ese sentido, y a 30 años de la Convención por los Derechos del Niño, este escrito intenta aproximarse al hacer cotidiano de un Jardín Maternal Comunitario, que a contrapelo del contexto político, económico y social tan devastador que se está transitando en la región, el país, la provincia y la ciudad, reinventa sus prácticas y habilita diversas experiencias, teje tramas comunitarias, en pos del sostenimiento, garantía y promoción de los derechos de lxs niñxs desde la primera infancia.

# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## Tramas de infancias comunitarias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

### — MARINA YAMILA YAZYI

Profesora en Ciencias de la Educación y en los profesorados de Artes, Universidad Nacional de Córdoba. Ex coordinadora del Jardín Maternal Comunitario El Vagón Feliz (Centro Comunitario El Vagón Asociación Civil)

### — CECILIA GAITAN

Presidenta del Centro Comunitario El Vagón Asociación Civil. Educadora comunitaria a cargo de Sala de bebés Jardín Maternal Comunitario El Vagón Feliz (Córdoba)

### — LAURA BARROS

Profesora en Educación Inicial, Instituto Superior del Profesorado “Antonio Sobral”, Córdoba. Coordinadora Jardín Maternal Comunitario El Vagón Feliz (Córdoba)

### NOTAS:

**1.** La Ley de Educación Provincial N° 9870 promulgada en el año 2010 estableció la obligatoriedad de la sala de 4 años en el Nivel Inicial. Con anterioridad a la implementación a esta ley El Vagón recibía niños de hasta 4 años de edad.

**2.** Producción audiovisual realizada por estudiantes del Profesorado, Licenciatura y Ciclo de Licenciatura en Ciencias de la Educación en conjunto con educadoras y docentes del Jardín Maternal Comunitario El Vagón

de barrio Villa Cornú, en el marco de la Práctica Sociocomunitaria “Hacer escuela: Infancia(s), contextos y derechos” a cargo de la Prof. Marina Yazzi, de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Autorxs: Gabriel Armando Nieve, María Lourdes Castañares, Alicia Verónica Peralta, Santiago Daniel TrogliaChiotti y Cristian Yrala.



# in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

## Tramas de infancias comunitarias

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

### BIBLIOGRAFÍA

Avila, O. S. (2012) Igualdad y educación: Sujetos, instituciones y prácticas en tiempos de transformaciones sociales. Cuadernos de Educación Año X – No 10 – Córdoba.

Gimenez, G. (1996) Territorio y Cultura. En: Estudios sobre culturas contemporáneas. México: Universidad de Colima.  
(2016) Producción colectiva: El Vagón. Experiencias educativas comunitarias en Villa Cornú. Elaborado en el marco de las Prácticas Sociocomunitarias del Seminario Procesos Comunitarios e Intervenciones Pedagógicas, de la Escuela de Ciencias de la Educación, FFyH, UNC, desarrolladas en el Centro Comunitario El Vagón Asociación Civil (B° Villa Cornú). Versión en papel editado por la FFyH. Versión online: <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1135>

Yazyi, M. y otros. (2019) Anecdóticos de Infancia(s). Recorrido desde territorios y experiencias sociopedagógicas de primera infancia y de educación domiciliaria y hospitalaria. Revista e+e - Córdoba, V.6 No 8 - Noviembre 2019 Sección DEBATES AUDIOVISUALES Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/EEH/article/view/26155>

-Ley N° 26.061/2005 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes  
-Ley N° 26.206/2006 de Educación Nacional  
Facebook: Vagón Villa Cornu



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias



Desde Montevideo nos llega una experiencia con una propuesta participativa, donde los niños aprenden, descubren, y exploran por sí mismos, con las familias como parte involucrada en ese proceso.

Sant Carlos de Bariloche nos ofrece una experiencia que genera transformaciones en la relación familia, escuela. Acciones que construyen comunicación, confianza y comunidad a partir de un proyecto real y común: El del jardín.

Dos experiencias de relación con las familias y su entorno social, que se proyectan en el exterior como parte fundamental, que facilita el camino hacia unas relaciones abiertas, de confianza y complicidades. . Unas relaciones en que el mundo de los niños y niñas se abre a l'exterior y a la relación con otras familias, que hace posible que los pequeños vean que sus mundos más importantes están en estrecha relación y les ofrece confianza para vivir abiertamente y con seguridad su aprendizaje.

— Mariana Fulle, María José Correa, Silvia Viazzo

## A cielo abierto



— Laura Escalada, Alicia White, Abigail Jara, Mercedes Rayces, Mariana Lorenzo, Silvina Caballero, Liliana Molina, Adriana García, Pamila Farias y Gabriela Olsiewicz

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio





# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### A Cielo Abierto

- Mariana Fulle
- María José Correa
- Sílvia Viazzo



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

### “A Cielo Abierto”

**Miradas que hablan, gestos que reflejan el alma  
Manos que hacen, exploran y crean  
Sonidos y aromas que esperan ser descubiertos  
Seres que se encuentran para pensar sentir junto a otros...  
que tejen una comunidad  
Un espacio que se transforma al ritmo de las risas, el  
asombro y la comunión de las infinitas e excepcionales  
formas de ser y estar que los niños nos regalan...  
Hacer juntos, sentir juntos, ser juntos...  
Bajo un cielo, con nuestro corazón al descubierto,  
dispuestos a celebrar el maravilloso desafío de seguir  
inventando lenguajes para expresarnos y encontrarnos”.**

### ¿Quiénes somos?

Nuestro Jardín de Infantes se encuentra ubicado en Malvín Norte, un extenso barrio de la ciudad de Montevideo – Uruguay. Es un centro público, de administración estatal que funciona en la modalidad de doble turno - matutino y vespertino - con un total de 210 niños y niñas de 3, 4 y 5 años, nueve docentes incluida la maestra directora, una asistente técnica y ocho auxiliares.

El edificio es amplio, funcional, adecuado a las necesidades de un jardín, fue construido con ese fin.

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### A Cielo Abierto

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Se encuentra inserto en una zona de muchos complejos habitacionales compuestos por grandes torres de apartamentos, pequeños parques, placitas y comercios de diversos rubros.

#### Nuestra propuesta

En este artículo relatamos una experiencia denominada “A Cielo Abierto”, es un proyecto de trabajo institucional planificado y desarrollado con todo el colectivo docente. Tiene 8 años de duración, y ha ido creciendo y enriqueciéndose con el transcurso del tiempo.



**Surgió del ejercicio de pensar en una escuela innovadora con una propuesta participativa, donde los niños aprenden, descubren y exploran por sí mismos, con las familias como parte involucrada en ese proceso.**



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### A Cielo Abierto



La experiencia fue tomando forma a partir de la reflexión y análisis de nuestras propias prácticas educativas, de las características de la infancia de hoy, de las necesidades de niños y niñas como sujetos de derechos pertenecientes a una comunidad particular. Cotidianamente observamos que niños y niñas sufren la carencia de tiempos de juego y espacios de expresión, de tiempos de escucha y de instancias compartidas con sus familias, con sus vecinos, con sus amigos. Una infancia en la que los tiempos y los ritmos son dictados por las ocupaciones laborales de los adultos referentes, por las características de la ciudad moderna, llena de tránsito, que provoca aislamiento, temores e inseguridad, que inhabilita tanto a los más pequeños como a los adultos a disfrutar de espacios comunes.

A esta realidad se suman los avances tecnológicos y el consumo indiscriminado que atraviesa a toda la sociedad, donde prima la comunicación virtual y se va perdiendo la posibilidad de conectarse en forma real con el otro aún dentro de la misma familia. Nuestro Jardín de Infantes no escapa a esa realidad, los niños y niñas pasan su infancia en espacios de ladrillos: la escuela y los apartamentos.

Permanentemente, a los chicos se los ve en situación de traslado, siempre camino hacia algún lado, de la casa al Jardín, del Jardín a la casa de los abuelos, nuevamente

a su casa más tarde. Pareciera que no tienen derecho a usar la ciudad desde sus necesidades.

Estas vivencias nos impulsan a romper esa rutina, esa imagen del día a día, de niños y niñas encerrados, no vistos, pequeños y adultos cada uno en lo suyo.

#### ¿Qué nos proponemos?

Nos propusimos crear un espacio al aire libre, en un día de fiesta, fuera del edificio escolar, abierto a todo público, en contacto con la naturaleza y los vecinos, dando oportunidad a los chicos a hacer y vivir actividades compartidas con las familias y los vecinos y a su vez ofrecer a la comunidad un espacio donde participar y compartir con los chicos.

Dibujar, pintar, construir, disfrazarse, escribir, explorar, hacer música, tejer, jugar con agua, plantar, leer, recorrer laberintos, puentes y muchas más son las posibilidades que la propuesta ofrece.

Las actividades se llevan a cabo en talleres simultáneos (aproximadamente 18) donde todos pueden entrar y salir cuando quieran, los pueden recorrer solos o acompañados de sus familias. Tienen un carácter integrador e inclusivo, se organizan de tal manera que todo el que concurra, sin importar la edad que tenga puede participar, disfrutar y vincularse.

n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

# in-fan-cia latinoamericana experiencias

A Cielo Abierto

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



**A Cielo Abierto habilita un espacio común en que todas las edades se encuentran para jugar y compartir. Nos permite un aprendizaje de socialización y un diálogo entre distintas generaciones”**





# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### A Cielo Abierto

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

Se realiza en la vía pública lo cual permite total apertura hacia el barrio.

Esta tarea supone un trabajo coordinado con las familias, los vecinos y las autoridades municipales, se corta el tránsito y se cuida del medio ambiente. Terminada la jornada todo queda impecable sin haber alterado la naturaleza.

Para el evento se usa todo un parque que está en el terreno lindero al centro, la calle, veredas, muros, rejas, árboles y caminos.

Para las actividades se usan materiales de desecho o bajo costo, en cantidades abundantes y suficientes para todos los que deseen participar. En la selección prima el color, el volumen y la posibilidad de manipular con seguridad y creatividad al mismo tiempo.

**“A Cielo Abierto” es la síntesis de una forma de trabajar con los niños durante todo el año, abordando los contenidos a enseñar desde el descubrimiento, la exploración y la escucha”**

La metodología de trabajo elegida por la institución habilita esta propuesta, para llevarla a cabo es necesario trabajar durante todo el año con los niños,



# in-fan-cia latinoamericana experiencias

A Cielo Abierto

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



niñas y las familias. Se planifica para un público aproximado de mil personas. A las familias se suman voluntarios para apoyar en el evento, generalmente estudiantes universitarios vinculados al Jardín o interesados en propuestas innovadoras.

Las experiencias que piden los niños son: trabajar al aire libre, en espacios comunes del barrio y la ciudad, bajo el sol, sin uniformes, con permiso para jugar sin tiempos, empezar y terminar a su ritmo, dejar huellas,



encontrarse con otros niños, compartir y disfrutar sin barreras de edad y tener a su familia jugando con ellos, y esta es en definitiva la infancia que deseamos.

# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### A Cielo Abierto

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

“En A Cielo Abierto los niños y niñas pueden ser autónomos pero a la vez sentirse acompañados por sus familias, amigos, maestras.

#### ¿Qué logramos?

Hemos ido evaluando año a año la propuesta, la cual se enriquece y se agiganta con talleres cada vez más ambiciosos.

Los vecinos han quedado impactados de lo que disfrutan, hacen y vivencian niños y niñas. Se va cayendo el mito de que la calle es insegura, de que los desconocidos son sospechosos, de que a los chicos no se los puede sacar de las pantallas pues es lo único que les gusta.

Impacta en la percepción de los adultos la vitalidad de los niños, la fuerza de su impulso lúdico, la risa, la confianza en el otro, la autonomía, la capacidad de expresión.

Se transforman significativamente los vínculos generado entre los niños y sus familias, entre los niños de distintas edades, entre los desconocidos que comparten actividades y juegos.

Sorprende e impacta la capacidad creativa y la logística que logran las maestras con una propuesta de la



cual están enamoradas y para la cual logran todos los apoyos necesarios.

Las prácticas docentes se enfocan en los aprendizajes infantiles, pero también en generar un impacto social positivo en el entorno para provocar una transformación significativa que a la vez se manifiestan a la interna del jardín. Hay crecimiento profesional, y fortalecimiento de equipos. Los vínculos con el lugar de trabajo, con la tarea y con las familias se enriquecen y se transfieren a los procesos de enseñanza.

**Jardín de Infantes 311** - Montevideo - Uruguay

■ **MARIANA FULLE** - Maestra especializada en Educación Inicial.

■ **MARÍA JOSÉ CORREA** - Maestra especializada en Educación Inicial.

■ **SILVIA VIAZZO**. Maestra directora de Educación Inicial.



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio



- LAURA ESCALADA
- ALICIA WHITE
- ABIGAIL JARA
- MERCEDES RAYCES
- MARIANA LORENZO
- SILVINA CABALLERO
- LILIANA MOLINA
- ADRIANA GARCÍA
- PAMILA FARIAS
- GABRIELA OLSIEWICZ

Dirán que pasó de moda la locura,  
Dirán que la gente es mala y no merece,  
Más yo seguiré soñando travesuras  
(acaso multiplicar panes y peces)  
*S. Rodríguez*

Cuando nos preguntaron sobre nuestro trabajo con las familias nos genero un gran desafío: pensar, sistematizar algo que muchas veces se va dando en las prácticas o como proyectos específicos. La concepción, la mirada –por cierto dinámica– que tenemos de las familias que concurren al Jardín tiene una historia en sí misma, un recorrido con aciertos y errores; de pasos y contrapasos. Pero siempre desde una certeza que atraviesa nuestra práctica de cada día y es la imposibilidad de entender las infancias por fuera de sus contextos familiares y barriales.

Cada niño, niña, niñe es parte de historias colectivas más amplias y ese es el entramado esencial que sostiene nuestras propuestas educativas. Conocerlas, saber quiénes son sus protagonistas, qué las moviliza?, cómo se organizan?, es una de las primeras inquietudes que nos traza un camino a recorrer. Nuestro desafío es realizar un esfuerzo intelectual de poder mirarnos a nosotras mismas ya que también traemos nuestras propias matrices, pertenencias de clase, improntas.



# in-fan-cia latinoamericana experiencias

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

### Nuestro Jardín...

Nuestro Jardín lleva el nombre: “Los chicos y las chicas del Barrio”. Es una institución pública dependiente del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de Río Negro y se encuentra en el barrio “El Frutillar” ubicado en la zona periférica de la ciudad de San Carlos de Bariloche, rodeado de bosques y montañas.

En la misma manzana del jardín se encuentran la Escuela Primaria, el Centro de Salud, la plaza, la Junta Vecinal y un Colegio Secundario Industrial entre otros. Hay una distribución interesante de los espacios, ya que ellos mismos nos convocan, nos encuentran con las familias. Así, con ellos y otros más distantes, como el Maternal Comunitario N° 33 y Centro de abuelos participamos de reuniones institucionales, compartiendo con muchas de ellas la idea de un abordaje integral de y con las familias. Los encuentros “interinstitucionales” son espacios de comunicación para poder trabajar de manera conjunta, y tener estas diversas miradas que nos enriquecen y nos ayudan a pensar juntos estrategias de trabajo teniendo en cuenta que son las mismas familias que recorren las diversas Instituciones. Cada día asisten 200 niños/as que son parte de



# in-fan-cia latinoamericana experiencias

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

familias con diferentes organizaciones, formas de trabajo, escolarización. A través de nuestros registros de datos habitacionales es posible observar gran diversidad de situaciones sociales, económicas y culturales. Es en esta singularidad que otorga la diversidad en dónde elegimos poner la mirada y trazar el punto de partida para la construcción de nuestra idea de lo común, del compartir, del coexistir en comunidad. Esta tensión entre lo singular / lo diferente y lo igual/ lo que es común a todos/as es una de las nociones a las que volvemos una y otra vez en nuestras charlas docentes: ser diferentes y parte del mismo proyecto.



### Caminar el barrio, sus calles hacia el encuentro en los hogares

Un dispositivo que sostenemos hace años en nuestra Institución para conocer a las familias es el de las entrevistas domiciliarias; a partir de ellas indagamos acerca de las historias, las identidades, las formas de organización familiar, comunicación entre los miembros. Esta modalidad se vuelve un verdadero espacio de relación dialógica, de encuentro. Como en un partido amistoso, los locales se vuelven visitantes y son las familias las que nos abren las puertas dándonos la bienvenida y tornando todo menos burocrático y más distendido. Entre mates y tortas fritas se dan los diálogos y surgen los deseos, los miedos, las certezas, los dolores, las alegrías, los saberes de las familias.

Salir a hacer las entrevistas nos implica salir a caminar el barrio. Somos las docentes las que salimos de las paredes del jardín y nos encontramos con paisajes, información, vivencias que se convierten luego en oportunidades de experiencias pedagógicas situadas y contextualizadas. Enseñar y aprender se resignifica. Vivenciar nosotras estas experiencias nos ha permitido salir de impresiones o lecturas sociales estereotipadas dando lugar a la empatía, logrando así ponernos en el lugar del otro/a.



# in-fan-cia latinoamericana experiencias

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio



Y esto es maravilloso!! Se abren puertas que nos permiten ampliar nuestro lazo con las familias. Allí, encontramos tanta riqueza por sus formas de ser, al y recibimos y contamos sus historias de vida familiar. Con el paso de los años hemos observado que ellas también comienzan a acercarse al jardín con otra mirada. Se empieza a construir un puente de confianza y comunicación. Ésta es parte de la clave: la comunicación que va más allá del cuaderno del jardín nada más, sino en sentido amplio. A modo de ejemplo, si un niño/a se ausenta dos días al jardín lo llamamos pero no desde el reclamo sino desde el interesarnos por “qué le pasará”. Las razones pueden ser las clásicas de lo que le sucede a las infancias por ej., “está resfriado” pero a veces aparece el “no tenía zapatillas” o aconteció un emergente familiar y entonces la escucha y comprensión tiene que estar para acompañar, ayudar.

Todo esto que contamos es insumo que se va completando con datos que tratamos de organizar, sistematizar (concretamente en planillas) para luego poder pensar juntas. Los números cuentan cosas también. Registramos sus trabajos, alcances educativos, sus costumbres o culturas que nos resultan sumamente importantes. Por ejemplo,

desde lo socio-económico, algunas familias trabajan en relación de dependencia vinculadas al turismo de Bariloche, hay trabajadores de la construcción, un gran número de mujeres son amas de casa o empleadas domésticas.

Desde acá tenemos muchísimo para transformar en contenidos de enseñanza, para pensar con los chicos y chicas si es que realmente nos proponemos una educación con sujetos críticos. Nos posicionamos ubicando en el trabajo como central y más aún, en estos tiempos de crisis cuando algunas familias vieron muy deteriorado su salario e inclusive lo han perdido teniendo que buscar opciones de venta en la calle. O recurren a comedores o alguna ayuda que nosotras podemos proporcionar. El jardín tiene que caminar al lado de estas vivencias y, no de otras imaginadas o ideales.

Las infancias son sensibles a las situaciones de crisis. El ánimo de las familias no es el mismo y no podemos mirar para otro lado: es, ocurre y debemos abordarlo escuchando a los chicos/as, conteniendo transformándolo en palabra dicha y abriendo también una red que cobije. Acá volvemos a la idea de comunidad del principio. En estas acciones / intervenciones son las que nos hacen ser parte de un

# in-fan-cia latinoamericana experiencias

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

“común” e intentamos que nuestras prácticas generen en los chicos y chicas y sus familias este deseo de serlo con nosotras.

De la misma manera abordamos el tema de las viviendas y una vez más la variedad desde la vivienda propia, terrenos compartidos u “ocupaciones”, algunas con gas natural y otras se calefaccionan con leña. Es importante conocer y preguntarnos cómo son sus lugares de juego?, a qué juegan los chicos / as en las familias?; y hasta a veces preguntamos con dolor si el juego estará presente.

El jardín como toda etapa escolar tiene que tener vinculación con la vida misma, tener sentidos. ofrecer otras miradas sobre el estar, el compartir siempre poniendo valor a sus historias y decisiones de cuidados y crianza.

### Derechos e identidad colectiva... hacia la carrera de Miguel

Desde la educación Inicial tenemos la posibilidad, quizás más que en otros niveles educativos, de poder reunirnos y compartir con las familias costumbres, celebraciones y talleres. Por lo tanto, resignificar la calles del barrio ha sido y es importante para nosotras. Por ello, desde hace ya unos años hemos amasado y desarrollado un proyecto que hoy nos identifica: La Carrera de Miguel.

Miguel Sánchez era un joven atleta y militante que se encuentra desaparecido. Desde nuestro jardín hemos podido anclar nuestro trabajo educativo en su historia con mas





# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

fuerza por la búsqueda de nuestras identidades, el saber quiénes somos, el reconocimiento a partir de los derechos, con los chicos /as y junto a las familias. Hay una construcción cíclica desde lo personal a lo colectivo.

En el diálogo cotidiano, en la construcción de vínculos, en la relación Jardín-Familias hemos ido construyendo comunidad abordando problemáticas duras, tristes, incomprensibles como la violencia, los feminicidios, la falta de trabajo y, en contrapunto, otras, alegres, emotivas, esperanzadoras, como reunirnos para mejorar los espacios del jardín (pintura, limpieza de juegos, talleres con mujeres, etc). De todas estas realidades vividas y compartidas surgen nuestros sentires, nuestras emociones, nuestro posicionamiento. Hemos pensado colectivamente las formas e ideas que creemos son indispensables, justas y necesarias para afirmarnos desde el Derecho a la Educación asumiendo una perspectiva amplia, donde chicas y chicos, piensen y decidan cuáles son sus deseos, sus sueños y sus esperanzas.

Dos ejes en particular atraviesan el trabajo del año y nos los planteamos como Principios Educativos en nuestro PEI (Proyecto Educativo Institucional): la Perspectiva de Género y la Interculturalidad. Ambos



# in-fan-cia latinoamericana

## experiencias

### Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

los traccionamos cotidianamente, de no ser así no podríamos pretender reconocernos como un jardín que educa en clave de derechos. Lo hacemos a cada paso, en cada juego y propuesta. Sabemos que es una problemática que interpela a las familias pero por supuesto a nosotras.

En relación a las cuestiones de género nos pasa que una vez que visualizamos una situación de violencia ponemos todo nuestro empeño en accionar. Por ejemplo, tener la sensibilidad y habilitar la palabra a una mujer que finalmente se anima a narrarle a la maestra que sufre violencias habla de un dolor enorme de esa persona y también explica a un hijo/a que está desganado o muy activo. Hace apenas tres años una mamá de



nuestro jardín fue víctima de un femicidio. Fue fuertísimo y demasiado triste. Son huellas muy dolorosas que elegimos transformar en vida: en cuidados, abrazos, en desarrollo de autonomía, en el saber decir No.

En Bariloche, respecto a la interculturalidad vivimos en tierras que fueron habitadas por el pueblo Mapuche. Y, si registramos cuántas familias han

# in-fan-cia latinoamericana experiencias

## Nuestro Jardín: Los chicos y las chicas del Barrio



migrado desde otros lugares u otros países como Chile, Bolivia, Paraguay es imposible no pensarlos como interculturales. En particular, queremos señalar que un alto porcentaje de la población de nuestra comunidad educativa tiene apellido mapuche. Sin embargo, sabemos que una gran parte de este porcentaje desconoce sus raíces o las niega. Indudablemente tantos años de persecución han cosechado su siembra. Es nuestro objetivo revisar estas historias, repensar y ser capaces de transitar procesos reivindicatorios. Como maestras, no-mapuches, nos hemos sentido más de una vez rebalsadas de emoción frente a una abuela que se acerca a compartir un kúltrum (instrumento musical mapuche dotado de cuantiosa simbología) llenando de historia las salas, y cada año retomamos y tenemos presente eñ Wiñoy Tripantu (comienzo del nuevo ciclo de la naturaleza). La cultura mapuche nos mantiene aprendiendo todo el tiempo para poder enseñar; son las familias las que nos enseñan y todo se convierte en algo circular, como la cosmovisión que el Wallmapu plantea.

Después de todo esto que contamos pensamos que retomar ese camino hacia nosotros/as, hacia lo que somos y nos nombra en todos los sentidos, es lo valioso: estas infancias, el trabajo, nuestras formas de vivir y de ser. Son puntos de partida más

hermosos y significativos para los chicos / chicas y sus familias porque en toda esta diversidad justamente encontramos lo que nos hace buscarnos: saber quiénes somos y en qué soñamos. Así, vamos tejiendo un proyecto real, común, el del jardín. No es para nada fácil. Es una decisión de trabajo que si o si tiene que ser colectivo y es más complejo e intenso. Nos gusta las palabras de Julio Cortázar “Andábamos sin buscarnos pero sabiendo que andábamos para encontrarnos” algo de esto debe ser...

- LAURA ESCALADA
- ALICIA WHITE
- ABIGAIL JARA
- MERCEDES RAYCES
- MARIANA LORENZO
- SILVINA CABALLERO
- LILIANA MOLINA
- ADRIANA GARCÍA
- PAMILA FARIAS
- GABRIELA OLSIEWICZ



# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad

- ANITA TACURI VELASCO
- MÓNICA SOLIS JARRÍN

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia



### ¿Cuántas veces participaste de un festejo tradicional en tu escuela?

Seguramente todos hemos sido parte de fiestas escolares, sea como actores en ocasiones o como observadores en otras.

¿Te has preguntado cómo influyen estas actividades en la educación infantil?

Como docente con seguridad y en muchas ocasiones has generado actividades relacionadas con las fiestas tradicionales, tan solo con el afán de cumplir con un programa, sin considerar la importancia que tienen como parte del desarrollo integral de los infantes.

¿En tu trayectoria docente, has observado como nuevas festividades se han ido incorporando a los

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad



programas educativos? Según Pablo Cuvi (2002), “es impresionante la cantidad de festejos de todo orden, que forman parte de un conjunto diversificado de celebraciones que se desarrollan a lo largo del año y que tejen una red de festejos extendida prácticamente en todo el territorio nacional”. Festividades tradicionales, religiosas, cívicas, comerciales, propias y ajenas han sido adoptadas como parte de la educación de los niños y niñas con mayor frecuencia en el Ecuador.

Considerando que las instituciones educativas reflejan la multiculturalidad e interculturalidad que caracteriza al Ecuador, y matizadas ahora por la presencia de nuevas culturas producto de la migración, las celebraciones deben ser pensadas como experiencias de aprendizaje, mediadas a través del Juego, para que los niños y niñas conozcan la diversidad cultural en la que están inmersos, haciendo énfasis en el respeto a lo propio y a lo diferente, pues como manifiesta Ayala Mora, (2008, Ecuador: Patria de todos) “no es suficiente constatar la heterogeneidad del Ecuador en cuanto a culturas, interculturalidad es un objetivo al que se debe llegar, mediante un esfuerzo expreso y permanente, y que va más allá de la coexistencia, o el diálogo de las culturas, es una relación sostenida

de superación de prejuicios, racismo, desigualdades, asimetrías que caracterizan a nuestro país”.

Las actividades planificadas en el contexto curricular establecido para los grupos de educación inicial, deben ser analizadas y seleccionadas de manera tal que sean un proceso dinámico para construir la anhelada interculturalidad, aquí es donde se anclan de manera lúdica la fiesta cultural con sentido y donde se establecen los acuerdos con la familia para que las experiencias festivas generen identidad.





# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad



Vivir la fiesta cultural en el aula infantil, es abrir momentos de distracción y entretenimiento, que en ocasiones sobrepasan los dominios de la realidad y la ficción, así como también generan oportunidades de aprendizaje, motivadoras e innovadoras, en las que se respetan las diferencias individuales, de ahí la importancia de reflexionar como docentes la forma en la que las celebraciones son implementadas, pues, en ocasiones se pierde el sentido de la festividad y tanto docentes como infantes y padres de familia se ven desbordados por su deseo de presentar, la escenificación más linda, con el mejor traje, la mejor coreografía, los mejores productos para degustar, dejando de lado por completo la intencionalidad real de la actividad que es el generar un momento donde el niño disfrute el aprender sobre la esencia de una festividad determinada, identifique los elementos que la conforman, como vestimenta, música, platos tradicionales, entre otros.

Las riquezas de ejecutar estas experiencias, deben responder a la identidad de la comunidad, al colectivo que pertenecen las instituciones, son experiencias que permiten involucrar a la familia de manera tal, que pueden convertir a sus integrantes, en narradores de la temática abordada, incorporar músicos, o especialistas

invitados, generando así, un conocimiento integral del verdadero significado de las celebraciones.

Reflexionar sobre el verdadero alcance de ejecutar las tradiciones, es un aspecto esencial para evitar caer en errores, como la estigmatización de ciertas culturas, asumir los trajes tradicionales de las diversas etnias como un disfraz, en lugar de ser presentadas, como parte de la identidad cultural de cada pueblo.

En referencia a lo mencionado, nos permitimos compartir la experiencia de una educadora en un centro infantil, urbano, de la ciudad de Quito, al cual asisten niños y niñas de diferentes etnias, durante los momentos de la planificación y ejecución con el objetivo de conmemorar las Fiestas de Fundación de la ciudad de Quito.

“Entre mis anécdotas como educadora Infantil, recuerdo que se acercaba la conmemoración de la fundación de Quito, una de las fiestas tradicionales más significativas que vive nuestra ciudad, es así como el Centro Infantil acordó realizar una fiesta conjunta, procediéndose a sortear las diversas actividades a ejecutarse, realizar una representación artística a través del baile con la temática “Las provincias

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicashistoria de la  
educaciónlos 100  
lenguajes  
de la infancia

festejan a Quito”, fue la actividad asignada a mi grupo, esta representación debía permitir apreciar las características de las etnias de cada provincia, como vestimenta, costumbres alimentarias entre otras.

Muy motivados, y entusiasmados, los niños planificaban conmigo las actividades que permitirían cumplir con la representación, juntos seleccionamos las provincias y los grupos étnicos a ser representados, para luego proceder con la organización grupal de los niños a quienes se les asignó la provincia sobre la cual debían trabajar en cuanto a la escenificación y como debían venir disfrazados.

En el aula infantil siempre se generó un proceso dinámico, a pesar de este dinamismo, pude identificar que Ñusta niña de 4 años, nativa indígena de Otavalo, lugar perteneciente a la provincia de Imbabura, quien no se había integrado a ningún grupo, el motivo pude conocer cuando se acercó muy triste y me dijo: “todos se van a disfrazar”, ¿yo, de qué me voy a disfrazar?; en ese momento comprendí, lo que durante mucho tiempo no había tomado en cuenta, y es que como educadora a veces o siempre, el traje, la vestimenta de ciertas etnias es asumido como un disfraz, comprendí que aquella vestimenta, que es utilizada por

diferentes grupos étnicos es su ropa habitual y forma parte de su identidad.

Ahí, estaba yo, intentando dar respuesta a una pequeña, que usaba su traje típico a diario porque era su vestimenta su identidad, y que por un momento, ella sintió que para los demás, era un disfraz.



Después de un minuto de reflexión, un diálogo preciso enfático tuvo que ocurrir, para realzar su vestimenta como parte de su identidad cultural, fue un momento complejo, conseguir que Ñusta comprendiera, que cometí un error no era tan fácil, sentí que mi comentario provocó confusión en la identidad de la niña.

# in-fan-cia latinoamericana

## reflexiones pedagógicas

### El aula infantil, espacio de construcción de la interculturalidad



Posteriormente, aproveché el momento de la planificación de un nuevo proyecto de aula, sobre la cultura de cada provincia, sus costumbres, vestimentas entre otros aspectos, y acordé con Ñusta que ella sea la protagonista junto a su madre de presentar los aspectos relevantes de su cultura, en el proceso de la puesta en común del proyecto, madre e hija se mostraron felices y orgullosas de compartir detalles sobre su identidad cultural”.

Lo descrito, puede ser una alerta para docentes, familia y demás especialistas involucrados en el hacer didáctico del aula infantil, para reconocer que existe ausencia de conocimientos acerca de esta temática en algunos casos, así como también, desconocer estrategias específicas que permitan vivenciar la multiculturalidad e interculturalidad en el aula.

La práctica didáctica pensada y planificada de estos aspectos, contribuirá sin duda a reducir conflictos en los niños y niñas, a desarrollar destrezas para sentirse seguros de saber quiénes son, a qué grupo o colectivo pertenecen, y simultáneamente practicar el respeto a las diferencias individuales y colectivas, fortaleciendo su desarrollo.

Ecuador es un país multicultural desarrollándose en un entorno globalizado, bajo este contexto los docentes tenemos la tarea de generar en sus ciudadanos la práctica de valores como la igualdad, equidad, respeto, tanto en la vida cotidiana como en las actividades estructuradas y sistematizadas, concebidas en las instituciones educativas, para ser conscientes de la multiculturalidad.

Potenciar la planificación del currículo, diseñando situaciones y experiencias de aprendizaje como medios para el disfrute de las celebraciones de festividades tradicionales que deriven actividades propias del nivel inicial, como el arte a través de la música, pintura, modelado, teatro, logrando con esto, aprendizajes funcionales para comunicarse, movilizarse, interactuar con su entorno, sintiéndose seguros y viviendo una infancia plena.

#### ■ ANITA TACURI VELASCO

Infancia Latinoamericana – Ecuador.

#### ■ MÓNICA SÓLIS JARRÍN

Directora de la Licenciatura de Educación Infantil.  
ESPE.

Aporte fotográfico: Carolina Larrea, Ruth Ríos, Germanía Vallejo, Alexandra Calvache

# in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

El pensamiento de Jerome Bruner

■ PABLO GARCÍA TÚNEZ



**La idea central del pensamiento de Bruner Pablo García Túnez podría expresarse así: El desarrollo de la mente no es fruto de la evolución biológica ni de la suma de biología y cultura, sino de la interacción dialéctica entre ambas...**

*«La Educación... es una empresa compleja: Adaptar una cultura a las necesidades de sus miembros, y adaptar sus miembros y sus formas de conocer a las necesidades de la cultura.»*  
J.S.B.





# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



#### ¿Quién es Jerome Bruner?<sup>1</sup>

Jerome Seymour Bruner nació en Nueva York en 1915. Su padre, un judío polaco de convicciones laicas, y una hermana, bastante mayor que él, fueron sus más fuertes referentes familiares. Aunque la prematura muerte de su padre y la distancia en intereses, que no en afectos, con su hermana, lo llevaron a vivir la universidad como su auténtico hogar<sup>2</sup>. Fue también su entrada en la universidad lo que le ayudó a cerrar el duelo por la muerte de su padre, si es que alguna vez llegó a cerrarlo.

Entre sus maestros en Duke (Carolina del Norte), cabe destacar a Mc Dougall, Adams y Zener. Tras su estancia en esta universidad, donde trabajó intensamente en laboratorios de conducta animal, se doctoró en Harvard, donde además de poder escuchar a grandes profesores, como Goldstein, Allport, W. James, etc. vivió una rica experiencia de colaboración y auténtico aprendizaje cooperativo con sus compañeros de doctorado, entre otros, Cartwright, Sanford o Jeannie Graves. En 1941 se doctoró en Psicología en Harvard y allí fundó en 1960 el Centro de Estudios Cognitivos.

De temperamento crítico, incluso rebelde, es, al mismo tiempo, una persona que se ha sometido

siempre al método científico de manera coherente y honesta. Sus múltiples actividades van desde la investigación a la terapia de niños con dificultades y desde su propio psicoanálisis a una intensa participación en tareas científicas de apoyo a los aliados en la Guerra. Pero entre sus compromisos intelectuales y vitales destaca su interés por el desarrollo del conocimiento como eje del desarrollo psicológico y la influencia de la cultura y, por lo tanto, de la escuela, en el proceso evolutivo.

#### Una palabra sobre su pensamiento

No resulta fácil resumir el pensamiento de Bruner, porque su perfil, dentro de la Psicología, tiene algo de humanista<sup>3</sup>. Junto con una preocupación básica por las relaciones entre desarrollo y educación, se interesa por el lenguaje, la percepción, etc. Y, de un modo muy especial, por la influencia de la cultura en los modos de conocer. De ahí que su interés por la educación y la escuela sea evidente a lo largo toda su obra. Quizá la idea central del pensamiento de Bruner podría expresarse así: el desarrollo de la mente no es fruto de la evolución biológica ni de la suma de biología y cultura, sino de la interacción dialéctica entre ambas<sup>4</sup>. Por lo tanto, la cultura es integrada y a la vez transformada por el niño y todo ello en un proceso relacional que va desde la

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



heteronomía del pensamiento a la independencia y la creatividad. En este sentido, su psicología no sólo nos recuerda a Vigotsky, de cuya obra es un gran conocedor e incluso continuador, sino que también encontramos cierta resonancia con autores como Wallon e incluso a algunos de un ámbito intelectual alejado, como Winnicott<sup>5</sup>. Conoció profundamente la obra de Piaget de la que fue respetuosamente crítico y tuvo algún encuentro con Luria, lo que reforzó aún más su interés por la obra de Vigotsky y por el estudio del lenguaje y su influencia en el desarrollo.

Relacionar a Bruner con Vigotsky es inevitable, porque, en palabras de Jesús Palacios, «en buena medida, ha sido a través de las ampliaciones y desarrollos aportados por Bruner, como la obra de Vigotsky ha llegado a hacerse tan popular entre nosotros». Conceptos tan centrales en la obra del gran psicólogo ruso como la zona de desarrollo próximo han sido remodelados y complementados por Bruner. En este caso con su idea de andamiaje.

En resumen, el pensamiento de Bruner se sitúa en la línea del cognitivismo del que puede considerarse un gran impulsor, crítico y reformador; continuador de las ideas del constructivismo social de Vigotsky y constantemente preocupado por la educación.

### De la psicología del aprendizaje a la psicología de la resolución de problemas

He tomado prestadas palabras del propio Bruner como título de este apartado. Para Bruner, el desarrollo cognitivo es un proceso tanto de fuera hacia dentro como de dentro hacia fuera. El niño, en función de su edad, utiliza determinadas técnicas, de una caja de herramientas aportada por la cultura, para representarse la realidad, es decir, el mundo en que vive. En un segundo tiempo, tiene que integrar lo representado, o sea, organizarlo en unidades progresivamente superiores, de manera que le sea útil para resolver problemas, para ir más allá de lo concreto aprendido. Este mecanismo recuerda al de asimilación-acomodación propuesto por Piaget, aunque el niño de Bruner es más actor de su propio proceso y la interacción con el medio es más dialéctica.

Las técnicas utilizadas en la representación de la realidad, la acción, la imagen y el símbolo, siguen, según el propio Bruner, el curso evolutivo del niño y constituyen un engranaje, de modo que el mayor o menor éxito de cada una depende de la madurez de la anterior. Pero se trata de un esquema que se mantiene a lo largo de la vida y que, en cierto sentido, remite no sólo a la evolución del individuo, sino de la

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



especie. El lenguaje, como manifestación más genuina de lo simbólico, es motor y, a la vez, expresión del pensamiento, conquista de la especie humana que se reproduce en el desarrollo de cada individuo.

Me parece conveniente llamar la atención sobre la importancia que para la educación tiene este doble aspecto secuencial y cíclico de las formas de representación. Por un lado, para ajustarse en los modos de enseñar a la secuencia y por otro, para no abandonar el estímulo de ninguna de las formas de representación en las sucesivas edades.

En cuanto a la integración de las representaciones, aquí también Bruner avanza y matiza el esquema estructuralista. Y se acerca también al pensamiento de Ausubel. El niño, a partir de las representaciones de la realidad, debe identificar atributos, hacer hipótesis, contrastarlas, reformularlas... Y así va construyendo los conceptos, las relaciones entre las categorías, etc. Un conjunto de esquemas que le van a servir para resolver problemas. No es la solución de un problema concreto lo que interesa que aprenda el niño, sino los esquemas y mecanismos que debe aplicar en la búsqueda de soluciones. Esto irá ampliando no sólo su acervo de conocimientos, sino a la vez, su bagaje de estrategias.

#### La importancia de la educación

También nombro este apartado con palabras de Bruner. La importancia de la educación es el título de uno de sus libros (en inglés: *The Relevance of Education*).

La educación en general y la escuela como espacio de creación de conocimiento y representante genuina de la cultura, son elementos clave en la psicología de Bruner.

Bruner llega a vivir con auténtica pasión sus posiciones en el tema escolar. Acontecimientos históricos como la Segunda Guerra Mundial, pero muy especialmente la Guerra de Vietnam y toda la política en torno a ella, ponen de relieve las contradicciones del sistema educativo en los Estados Unidos y llevan a Bruner a adherirse a corrientes socioeducativas muy críticas con el papel jugado por la escuela como instrumento de transmisión de los valores dominantes y de la perpetuación de las clases. De aquí su preocupación por la igualdad de oportunidades (ver *Pobreza e Infancia*) y una atención especial a sectores marginados y también a los primeros años de la vida del niño, por ser en estos en los que se construyen las bases de su estilo de conocer y pensar.

Bruner plantea una propuesta pedagógica orientada al completo desarrollo del niño y lo hace desde el

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



principio con modestia profesional: en un momento de auge de la psicología evolutiva y de la educación, advierte con énfasis que no es posible llevar la psicología a la escuela sin el concurso de la pedagogía, sin la intervención decisiva de los maestros y con los aportes de otras disciplinas científicas.

Si hubiera que subrayar una idea motriz de Bruner sobre la enseñanza, señalaría la del niño como protagonista del proceso de aprendizaje. La educación no debe basarse en la transmisión de conocimientos, sino en ayudar al niño a descubrir y construir; a integrar y relacionar conceptos partiendo de su propia experiencia.

El aprendizaje por descubrimiento debe ser el eje de la enseñanza. La heurística es clave de su pedagogía: «La experiencia personal del descubrimiento es imprescindible para el aprendizaje significativo.»

No es menospreciar la tarea docente, sino todo lo contrario, dignificarla. El maestro es mediador del aprendizaje y también puente entre la cultura y el niño, porque no sólo le aporta conocimientos, sino que le ayuda a construir sus propios mecanismos de aprender.

La educación es un proceso relacional. El maestro proporciona los «andamios» imprescindibles para la

construcción del conocimiento, pero debe tener la sensibilidad de ir retirándolos en la medida en que el desarrollo del niño lo vaya permitiendo.

Por lo tanto, el maestro debe saber valorar la predisposición del alumno al aprendizaje en cada etapa, seleccionar minuciosamente el material para aportar y organizarlo de la manera que resulte más efectivo y en un formato adecuado a la edad y las capacidades del alumno.

Siempre contando con el medio en que éste se desarrolla y con sus experiencias previas.

En lo relativo al currículum, la idea que tiene Bruner no es radicalmente nueva ni extravagante, como en algún caso se haya podido deducir de su famosa frase «cualquier materia puede ser enseñada a cualquier niño de cualquier edad en forma a la vez honesta y eficaz». En primer lugar hay que reconocerle el valor de decir algo que es de sentido común y es que las cosas, por muy complejas que sean, en general pueden explicarse de manera sencilla. Claro que para eso hay que saberlas muy bien. Esta frase de Bruner hay que entenderla aplicada a lo que él llama el currículum en espiral: Se trata de trabajar los mismos contenidos



# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



cada vez con más profundidad y partiendo del núcleo central, de la estructura básica del tema.

La escuela proporciona un espacio, un contexto, unos materiales y un tutor que dinamiza el proceso de enseñanza- aprendizaje. Y todo esto en una especie

de diálogo entre el maestro y el niño, algo que recuerda al método socrático<sup>6</sup>. Para ilustrar su pensamiento respecto al curriculum, Bruner desarrolla varios ejemplos, tanto en el campo de las llamadas ciencias como en el campo de las llamadas humanidades. Merece la pena, en particular, su trabajo llamado «El hombre, un tema de estudio»

#### **El papel de la cultura**

En el proceso dialéctico que es el

desarrollo, el individuo y la cultura son los polos que interactúan haciéndose mutuamente el uno al otro. La cultura no impregna de manera indiscriminada al niño, ya que éste pone en juego discriminación y selección en el proceso de conocer.

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



Pero es evidente que «las diferencias culturales producen formas de pensar diferentes». Por tanto, cultura, educación y desarrollo psicológico son inseparables y la escuela es el catalizador más potente de este proceso.

Uno de los grandes valores de Bruner ha sido el intento de integrar en su teoría, no sólo sucesivamente, sino incluso simultáneamente, diversas variantes de la psicología del conocimiento.

Partiendo de la lógica cognitivista, ideas estructuralistas, culturalismo y, sobre todo, el constructivismo social forman parte de su discurso: La formación del conocimiento sigue una serie de pautas lógicas, pero permanentemente condicionadas por la cultura. Por otra parte, la realidad no es unívoca y tiene diversas lecturas compatibles entre sí. La educación y, por lo tanto, la escuela, tiene que asumir este compromiso.

El pensamiento de Bruner está expuesto, como todo pensamiento libre, a múltiples contradicciones. Las antinomias, las contradicciones, los conflictos forman parte de la ciencia y de la vida.

Y también el intento de resolverlos. Bruner se encuentra en una encrucijada entre los modos de aprender y de formar conceptos «científicos», basados en una lógica aparentemente inmutable y las formas «culturales» o quizá «populares» en las que los conocimientos se hayan enmarcados en creencias y narraciones de la realidad propias de un determinado contexto social.

Bruner considera que la escuela debe valorar ambas formas de conocer y saber y hacerlas compatibles. No se trata de un relativismo absoluto, pero sí de excluir las formas dogmáticas de pensamiento. No se trata de descartar las deducciones lógicas, pero sí de dar cabida a la heurística, a los matices que aporta el contexto y a la creatividad.

La cooperación en el aprendizaje es otro de los pensamientos pedagógicos de Bruner. En línea con el papel de la cultura y también con el rol que juega en ella el lenguaje, la construcción del pensamiento tiene un carácter social determinante.

En este sentido, en la escuela, no es sólo el maestro quien aporta los materiales para aprender, sino que existe un intercambio horizontal que permite sumar los hallazgos de cada uno y generar conocimiento.

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



También es muy relevante su preocupación por la educación de los más desfavorecidos. Señala el riesgo que representa la pobreza en el desarrollo psicológico y propone aportes especiales que la escuela debe hacer en estos casos, así como en niños con discapacidades, un terreno en el que también tuvo experiencia profesional.

#### A modo de conclusión

Muchas son las cosas que podrían escribirse de un autor tan prolífico. La intención de este artículo es sólo esbozar algunas de ellas y, si es posible, generar interés por la lectura de su obra.

No es la intención de Bruner sentar cátedra definitiva sobre el desarrollo psicológico o la educación. Como gran pensador, sabe que sus teorías encierran también carencias y contradicciones y que, como ocurre en toda ciencia, sus conclusiones tienen un carácter provisional.

Reconocer esto forma parte de la grandeza y la modestia de los sabios. Bruner es un psicólogo del desarrollo, especialmente preocupado por la construcción del conocimiento y de los mecanismos de conocer, que concede una importancia capital

a la cultura en estos procesos y que se interesa profundamente por la escuela como ambiente en el que se da de manera privilegiada ese encuentro entre individuos y cultura en el que se produce el desarrollo psicológico y también el desarrollo de la propia cultura.

#### — PABLO GARCÍA TÚNEZ

#### Notas

1. Buena parte de estos datos biográficos están tomados de un artículo autobiográfico recogido en una estupenda compilación realizada por Jesús Palacios: BRUNER, J.S., Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Ed. Morata, 1988 ... 2008.
2. Así habla de la Universidad de Duke después de dejarla: «... Me sentía en ella como en mi propio hogar. Allí quedaban todos aquellos entrañables rincones, muchas discusiones e ideas compartidas, alguna tímida aventura amorosa y no pocas disputas políticas».
3. En la autobiografía citada, refiriéndose a la fábula de Aristarco sobre el zorro y el erizo («el zorro sabe muchas cosas. El erizo sólo sabe una muy importante»), Bruner dice: por mi temperamento, soy un zorro en lo que se refiere a la psicología. De eso estoy seguro.

# in-fan-cia latinoamericana

## historia de la educación

### El pensamiento de Jerome Bruner



4. «El viejo debate entre herencia y ambiente es insoluble. Porque los fenómenos psicológicos no existen si no hay un organismo de transmisión biológica ni pueden tener lugar fuera de un ambiente» (Bruner en La Importancia de la Educación).

5. Aunque Winnicott pone más el foco en los aspectos emocionales y afectivos del desarrollo, menos presentes en Bruner, me resulta inevitable asociar el concepto de «formato» magníficamente desarrollado por Bruner, por ejemplo en el desarrollo del lenguaje, con la idea de Winnicott de la «madre» que presta al niño parte de su psiquismo, aportando significados a sus incipientes significantes, en un diálogo en el que se construye el pensamiento y el lenguaje, funciones básicas del ser humano.

6. Bruner, investigador de gran erudición, se sintió pronto seducido por la teoría de las ideas de Platón. No es extraño, por tanto, que también se sintiera atraído por la pedagogía de Sócrates.

### Breve referencia bibliográfica

Como ocurre a veces en autores de tan abundante creación, algunas de sus obras están recogidas en compilaciones por lo que podemos encontrar alguna vez artículos repetidos. Pero son tan ricas y sugerentes las aportaciones de Bruner, que no importa tener algún texto repetido.

BRUNER, J. S. (1971): La importancia de la educación. Buenos Aires: Paidós, 1987.

BRUNER, J. S.: La educación, puerta de la cultura. Madrid: Aprendizaje-Visor, 1997.

BRUNER, J. S. (1960): El proceso de la educación. Méjico: UTEHA.

BRUNER, J. S.: Desarrollo cognitivo y educación (Compilación de Jesús Palacios). Madrid: Morata, 1988.

BRUNER, J. S. et al. (1962): El proceso mental en el aprendizaje. Madrid: Narcea, 2001.

BRUNER, J. S.: Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona: Gedisa, 2004.

BRUNER, J. S.: El habla del niño. Aprendiendo a usar el lenguaje. Barcelona: Paidós, 1990.

BRUNER, J. S.: Acción, pensamiento y lenguaje (Compilació de José Luis Linaza). Madrid: Alianza Editorial, 2002



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas

— SANDRA RICHTER

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y  
expresión

experiencias

reflexiones  
pedagógicas

historia de la  
educación

los 100  
lenguajes  
de la infancia

Todos, niños y adultos, hacen líneas y garabatean. En cierto modo, todos dibujamos. Todos trazamos un plan de trabajo, garabateamos soluciones a un problema, para mostrar una dirección en la ciudad. Las líneas garabateadas se convierten en escritura aleatoria, rutas de movimiento que distraen la mano, juegan y entretienen el pensamiento. El cuaderno de croquis y bocetos es como un diario hecho en cualquier lugar, una invitación a la introspección, a anotar ideas, a un mapa de los sueños de la mano. El carácter provisional del diseño rechaza cualquier grandilocuencia. La velocidad, la lentitud, la violencia, la fragilidad o la voluptuosidad del gesto se muestran instantáneamente a través de un simple trazo (Poester, 2005).



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



El trazo hace visible la acción del gesto. Para Galimberti (2006, p. 85), “el gesto no es la reacción nerviosa a una acción estimulante, sino la respuesta del cuerpo humano al mundo que lo interpela”. Debido a que los gestos no son fisiológicos, sino la mediación de las intenciones del cuerpo que tienden a unir las cosas con las acciones que requieren, los designios del trazo, redimensionan nuestra relación con el mundo en su poder para poner lo que no vemos o no podemos ver. Es decir, pueden amplificar lo real tanto a nivel técnico como científico y artístico permitiéndoles moverse del plano oculto o intangible al plano de lo que se muestra, hecho visible (Richter, 2005). Esta es la complejidad de la acción de dibujar desde las primeras experiencias de garabatear y garabatear en cualquier medio que reciba la inscripción de un gesto. Desde tiempos inmemoriales.

A través de los sueños de la mano, el trazo designa la transitividad del dibujo que atraviesa los dominios del arte, la técnica y la ciencia, entrelazando imágenes e ideas, dinamizando la inteligibilidad y la sensibilidad de los pensamientos y acciones inscritas en las líneas que se proyectan en el espacio del mundo., provocando tesisuras de significados siempre emergentes y transitorios (Derdyk, 2007).

Entonces podemos pensar, con el poeta Paulo Leminski (2009, p. 324), que el dibujo “es una acción centrada en la huella como materialidad, la línea como una cosa del mundo. Un dibujo, una figuración, en sí mismo no tiene sentido, es su propio significado” y, por lo tanto, puede jugar con los sentidos y los significados, con las cosas y con las personas. Como afirma Gadamer (2005, p. 160), “todo juego es un ser jugando. La atracción del juego, la fascinación que ejerce, radica precisamente en el hecho de que el juego es posesión del jugador”.

Esto es lo que Merleau-Ponty (2002) nos dice cuando señala que el dibujo del niño, así como del adulto, no tiene la intención de mostrar una señal de identificación “objetiva” de lo que ve para comunicarse con aquellos que lo mirarán, ya que su propósito es marcar en papel un trazo de su relación con las cosas. Aquí no es la mirada la que domina, sino lo que despierta en el cuerpo y lo instala en el mundo, lo que hace que la mirada del niño, o del adulto, vibre y prácticamente su toque, sus oídos, su sensación de azar. Se trata de dar un testimonio y no proporcionar información.

Las figuraciones, que no son espejos idealizados, que representan una ausencia, sino “la exhibición real de una presencia simulada” (Lichtenstein, 1994, p. 180),

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas

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

vuelven a abordar los riesgos de los niños y garabatear es un desafío inmenso a la pretensión de someterse al dominio de la adecuación entre la palabra y el mundo. Este es el desafío pedagógico. Frente a la hegemonía de la palabra, el todo decir y nombrar, explicar y analizar, difícilmente encontramos en el tiempo y el espacio de la educación de la primera infancia adultos dispuestos o disponibles para jugar con líneas, con niños y niñas que comparten la experiencia lúdica de dibujar e inventar caminos con la mirada.

Vale la pena señalar que no se trata de dibujar para el niño o como un niño, mucho menos “enseñar” a dibujar como adulto, sino dibujar con el niño como un adulto capaz de jugar con sus posibilidades de configurar significados a través de trazas y líneas. Como Deleuze (2003, p. 21) dice: “Nunca se aprende haciendo como alguien, sino haciendo con alguien”. Del mismo modo que podemos jugar con las palabras y poetizar lo vivido y lo posible para ser vivido con los niños, podemos jugar mientras dibujamos, cantamos, hablamos y bailamos con los niños y para ellos, no “detenerlos”. No se trata de enseñar una “actividad”, qué hacer, sino de vivir con los niños, la diversión de ensayar el hacer, de entablar un diálogo cultural entre lo que los adultos saben hacer y lo que los niños pueden ensayar y hacer.

Las reuniones entre adultos y niños configuran un movimiento de aprendizaje interminable o existencial en el que ambos siempre aprenden. Implica comprender con Michel Serres (1993) la afirmación de que es la mezcla entre no conocer aún el cuerpo del niño y lo que ya se conoce en el cuerpo del adulto, es



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



decir, lo que el adulto presenta para el niño como una experiencia cultural acumulada y qué el niño proyecta para el adulto como un tiempo ingenuo de un arte y una ciencia por delante, para ser lo que permite constituir para vivir el futuro. Un repertorio para futuras actualizaciones.

Sin embargo, paralizados por la idea de “imagen hermosa” - diseño “correcto” o “bien hecho”, muchos adultos olvidan que tanto el arte, la técnica y la ciencia recurren a los mismos medios en su investigación del universo: con algunos trazos y las líneas pueden contraer la inmensidad del mundo no solo para traducir su profundidad sino para alcanzar la riqueza de la multiplicidad de horizontes que amplifican y favorecen su enfoque a través de la apropiación: el establecimiento de la inteligibilidad.

Dar una mirada reflexiva a los primeros trazos de los niños pequeños en la educación de la primera infancia es promover la apertura a la sorpresa que surge del interés en la experiencia lúdica de dibujar líneas, en el momento de la acción del gesto que juega con la acción de hacer que las líneas aparezcan en alguna superficie. Y no solo por los resultados visuales logrados o esperados. La acción implica la iniciativa

del cuerpo, significa considerar el punto de vista del perpetrador, quien toma la decisión de iniciar un gesto que da otra dirección a las cosas.

Trazar y garabatear se trata de la experiencia lúdica de hacer visible la acción del cuerpo para dibujar líneas que no delimitan objetos o figuras, sino que proponen y establecen caminos que están inscritos en el tiempo: una línea renuncia; una línea descansa cuando se detiene. Una línea se cierra; otra redondea; otra alarga la mirada. Los hilos aún se parten, lenta o abruptamente, forjando una escritura temporal que anuncia el paso de la línea a la señal. Movimiento intenso que expone la calidad expresiva de la línea profundamente comprometida con los ritmos del cuerpo. La línea emerge de la “punta de la mano” como un sismógrafo muy sensible de lo que sucede en el cuerpo.

La línea “- estructura ósea del dibujo - captura, delinea, designa, atrae, arrastra, tira, trazea, lanza, planifica, proyecta como vectores de acción que se extienden desde los trazos del pensamiento” (Derdyk, 2007, p. 18). En la iniciativa para realizar el gesto de trazar, lo importante es intentar hacer, ensayar gestos sin saber de antemano qué hacer y cómo hacer, pero



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



aprender a hacer como un porhacer que sucede en el proceso mismo, de cohesionar el azar que lo produjo. Por lo tanto, la historicidad del camino es lo que determina su aparición en el proceso mismo de su producción. La repetición enseña en la enseñanza cómo tomar decisiones (Bachelard, 2000).

La repetición no implica la comprensión reductiva de “hacer igual”, -lo mismo- sino una retroalimentación que implica la reelaboración continua de lo que sucedió antes. Experiencias no solo agradables de inmediato, sino también comentarios sobre las experiencias por venir. Benjamin (1994) destaca la idea errónea de los adultos de observar el juego del niño desde el punto de vista de la imitación como copia pasiva o transcripción. Jugando y jugando con líneas, el niño explora su poder creativo-inventivo ejercitando y ejerciendo la libertad de repetir y reiniciar movimientos en el mundo.

La repetición es transgresión, es la forma lúdica de perseguir una pregunta plástica (una línea, una forma de trazar). Es la experimentación, la investigación, el interrogatorio, implica el juego, el azar, las lógicas combinatorias. Acciones que no son privilegio de los niños, pero que comienzan con ellos. La repetición



es el corazón del juego: el niño recrea la experiencia, siempre comenzando desde el principio. Nada ofrece más placer que “jugar de nuevo” para saborear cada vez más intensamente los mismos éxitos y triunfos (Benjamín, 1994, p. 253). La fascinación, el poder de participación dado por el encanto, la emoción, la tensión de la expectativa, la alegría de la repetición, la distensión después del esfuerzo, hacen de la diversión

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



una apertura existencial al mundo que nos puede infundir una alegría elemental de la vida. Una alegría que es más que el placer de las cosas serias, útiles y agradables. Esta alegría surge del transbordamiento de vida, de una expansión de vida capaz de promover la necesaria suspensión temporal de las acciones diarias. Esta superación de los límites de la realidad física, promovida por la diversión, define lo lúdico como la dimensión primordial de la vida. La diversión resiste todo análisis lógico e interpretación porque está anclada en la dinámica de valorar y significar lo vivido en el acto mismo de revivirlo por la imaginación (Bachelard, 1990).

Los primeros trazos están marcados por el azar. Requieren la disposición del niño a investigar, a seguir gestos que no saben cómo terminará. En este movimiento de exploración lúdica de los trazos, la mano y la línea son inseparables: ensayan, buscan, hacen y rehacen, alternativamente sueñan y piensan en el juego de las apariencias. De la repetición emerge el vínculo que especifica el juego.

En los caminos lúdicos de garabatear, se requiere que la visión adulta recurra a los sentidos en el proceso de constitución formal de un significado. Los inicios,

las iniciativas de los niños para trazar y garabatear para jugar con líneas subvierten las convenciones petrificadas de reconocimiento de adultos al exponer el principio poético del proceso de artificio plástico de la forma. Las transformaciones sutiles emergen como un paseo por territorios desconocidos en los que la línea asume una forma de acceso al compromiso vital con el mundo de eliminar significados de este encuentro a través de la expresividad del gesto.

En este sentido, el acto de trazar y garabatear no implica un repertorio de gestos o figuraciones, sino una cierta forma de actuar y sorprenderse de lo que aparece porque no traduce, en el niño que traza y dibuja, un pensamiento ya hecho, sino que lo consume. El espacio está ocupado más por eventos que por percepciones o formas formadas, ya que es un espacio de afectos y no de propiedades observables. Lo que prevalece son valoraciones y no medidas. El espacio está ocupado por intensidades rítmicas, cualidades táctiles, fuerzas y ruidos, intervalos y silencios. Un espacio de exploración del lenguaje en el que el niño no está “delante” de él, ni está “dentro”: él está en él, participando en el lenguaje del evento plástico. Aquí es importante entender con Gadamer (2005) que el humano no tiene lenguaje,

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



él es lenguaje; que las comprensiones no ocurren con el lenguaje, sino en el lenguaje. O sea está en el lenguaje.

Contra la creencia general, los primeros trazos y los garabatos, no terminan, no son meras “etapas iniciales de desarrollo”, ya sean humanas o gráficas, porque permanecen, tienen continuidad, se transforman y duran en su metamorfosis mostrándonos que hacer es siempre producir lo mismo de diferentes maneras. A través de la repetición, que el cuerpo y la memoria permiten, los trazos y los garabatos se vuelven complejos en las posibles relaciones para constituir lo que queda en nosotros no tanto como “eso” o “qué” aprendemos, sino la forma en que aprendemos a pensar. “aquello”. Los primeros gestos que el cuerpo aprende son posibilidades de transformar, actualizar, otros aprendizajes.

Para que los primeros trazos y garabatos permanezcan, las primeras marcas permanecen, recordar no es suficiente: tienen que ser transmutados, reinventados, contados, rehechos desde el último hasta el presente en un movimiento que es tanto de conservación como de renovación. Para aprender no es suficiente explorar, manipular, hay que hablara cerca de rehacer, volver a contar, reorganizar los propios movimientos.

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



Los trazos y los garabatos, en repetición, se inventan, reinician, reanudan, reinventan, complejas actualizaciones que generan movimientos transfigurativos que nos hacen aprender a ver, y a actuar, de otras maneras, porque los espacios del lenguaje han cambiado. Y no es posible ver y tener las mismas visiones. Estos no son gestos superados. Establecen ritmos, duran en sus discontinuidades. Debido a que son discontinuos, pueden reorganizarse, pueden comenzar y comenzar “nuevamente” para inaugurar otros gestos y marcas. No estamos inmóviles, el cuerpo se mueve, se mueve, sedimenta gestos y marcas en el cuerpo. La recurrencia del gesto se temporaliza en la repetición misma.

Hacer un seguimiento de la apariencia de los trazos de los niños pequeños presupone entrar en el movimiento de sus trazos y garabatos e imaginarlos. Maravillarse. Compartir simpatía, tonalizar la sensualidad de los caminos de la mano y el pensamiento. Acercar el mundo, a través de líneas y trazos en una superficie, es renunciar a su inmediatez tomando distancia. También es redimensionar la relación sensata con las cosas y el espacio que nos une. Dibujar, trayendo a nuestras manos una visión de imagen de la totalidad y la unidad de lo que está disperso e impalpable, por la

inmensa distancia que impone la grandeza, amplifica la comprensión de las cosas cautivas en el mundo, ya que nos permite tomar posesión de lo intangible.

La experiencia de comenzar a dibujar líneas es radical porque se refiere a la posibilidad vital de jugar con el lenguaje en sus relaciones entre lo visible y lo invisible, lo real y lo ficticio, el cuerpo y el mundo, la acción y la narrativa. La complejidad de establecer relaciones en “aprender a vincular el juego con la lucidez” (Bárcena, 2004, p. 122) parece ser la gran lección de la infancia. Lección que presupone la disponibilidad para concebir la Educación de la Primera Infancia como un momento y un lugar para aprender a ser encantado por el acto lúdico de estar en el lenguaje, como un espacio formativo para la temporalización de un cuerpo que tiene que aprender a pensar y soñar, idear y devanear. Complejas Interacciones en y con el mundo a través del acto de narrar, volver a contar y rehacer lo vivido: aprender a imaginar.

— SANDRA RICHTER



# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia

### Señales y garabatos: líneas juguetonas



#### REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. La intuición del instante. Seguido de Introducción a la poética de Bachelard por Jean Lescure. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 2000.

BACHELARD, Gaston. Fragmentos de una poética do fogo. Organização e notas Suzanne Bachelard. São Paulo: Brasiliense, 1990.

BÁRCENA, Fernando. El delírio de laspalabras. Ensayo para una poética delcomienzo. Barcelona: Herder Editorial, 2004.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELEUZE, Gilles. Proust e os signos. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DERDYK, Edith (org.). Disegno. Desenho. Desígnio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e Método. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GALIMBERTI, Umberto. Psiche e techne: o homem na idade da técnica. São Paulo: Paulus, 2006.

LEMINSKI, Paulo. Poesia: a paixão da linguagem. In: NOVAES, Adauto. Os sentidos da paixão. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 322-350.

LICHTENSTEIN, Jaqueline. A cor eloquente. São Paulo: Siciliano, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. A prosa do mundo. São Paulo: Cosac&Naify, 2002.

MORIN, Edgar. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2002.

POESTER, Sobre o desenho. Porto Arte, v. 13, n. 23, Nov. 2005, p. 49-58.

RICHTER, Sandra R.S. O sensível sob o admirar filosófico. Educação&Realidade, Porto Alegre:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, v. 30, n. 2, p. 187-202, jul./dez. 2005.

SERRES, M. Filosofia mestiça. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

próximo número de

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

# Pensando con Irene Balaguer

n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

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

latinoamericana



### Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

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

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

n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

# in-fan-cia redacción

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos  
latinoamericana



Redacción y coordinación: **Irene Balaguer, Rosa Ferrer y Sílvia Morón**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

## **Brasil**

Co-editores:

**María Carmen Silveira Barbosa**

**Sônia Larrubia**

**Monica A. Pinazza**

**Ana Lucia Goulart de Faria**

**Suely Mello**



n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

# in-fan-cia *latinoamericana* coordinación



**Patricia Redondo**

Argentina

**María Carmen Silveira Barbosa**

Brasil

**María Victoria Peralta**

Chile

**Maribel Vergara Arboleda**

Colombia

**Anita Tacuri**

Ecuador

**Irene Balaguer**

España

**Jennifer Haza**

México

**Marien Peggy Martínez**

Paraguay

**Rossina Vanessa Sánchez**

Perú

**Lala Mangado**

Uruguay

**Ramona Bolívar**

Venezuela

n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

# in-fan-cia consejos

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

# latinoamericana



## Argentina

### BUENOS AIRES

Patricia Redondo  
Stella Maris Bellone  
Alejandra Bianciotti  
Margarita Botaya  
Elisa Castro  
Claudia Cuestas  
Patricia Kaczmarzyck  
Patricia Lande  
Mónica Lucena  
María Ana Manzione  
Cristina Ángela Martínez  
Silvina Mazzoleni  
Viviana Rancaño  
María Silvia Rebagliati  
Alejandra Sokolowicz  
Daniela Sposato  
Mónica Vitta  
Laura Vilte

## Brasil

### RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter  
Susana Fernandes  
Marta Quintanilha Gomes  
Jaqueline Moll

### 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

Ligía Aquino  
Fernanda Bortone

### DISTRITO FEDERAL

Maria Aparecida Carrano

### MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva  
Livia Maria Fraga Vieira  
Mônica Ângela de A. Meyer  
Vanessa Ferraz Almeida Neves  
Rita Coelho

### CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

### BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

### MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canavieira

### ALAGOAS

Telma Vitória  
Lenira Haddad

### SERGIPE

Maria Cristina Martins

## Colombia

### BOGOTÁ

Maribel Vergara Arboleda

# in-fan-cia latinoamericana

## los 100 lenguajes de la infancia



Alice Marcela Gutiérrez

Aura Rocío Ramírez

Carolina Remolina

Liliana Bohórquez

Constanza Alarcón

Clara Inés Sánchez

Gari Gary Muriel

Johanna Quiroga

Ruth Stella Chacon

### **CALI**

María Fernanda Rodríguez Perea

### **MEDELLÍN**

Alejandra María Restrepo

### **GIRARDOT**

Patricia Alvis Orjuela

## **Cuba**

Olga Franco Garcia

## **Chile**

María Victoria Peralta

Ximena Araya

Irma Branttes

Nuri Gárate Acosta

Alicia Lobos

Lilian Norambuena

Loreto Salinas

Pamela Díaz

Monica Clara Manhey

Isabel Ruth

## **Ecuador**

Anita Tacuri

Magaly Cordova Jaramillo

Ruth Ríos Bayas

Rosa Chavez Barrionuevo

Carolina Larrea Astudillo

## **España**

Irene Balaguer

Rosa Ferrer

Alba Tafunell

Mercedes Blasi

Silvia Morón

Reina Capdevila

Gabriel Potrony

## **Guatemala**

Sebastina Seto

## **México**

Jennifer Haza

René Sánchez

Norma Castillo

Martha Baldenegro

Laura Emilia Moreno Rodríguez

Eloina Campos

## **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**

Cecilia Noriega Ludwick

Rosina Vanessa Sánchez Jiménez

Elena Velaochaga de Le Bienvenu

Olga Patricia Vergara Bao

## **Uruguay**

Alicia Milán

Javier Alliaume

M<sup>a</sup>. Ema Disego

Adriana Espasandin

Yolanda Oyarbide

Lala Mangado

Gabriela González

## **Venezuela**

Guadalupe Ballesteros

Ramona Bolívar

Faviola Escobar

Reina Galindo

Luisa Martínez

Freija Ortega

Mariangel Rodríguez

n°27

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT  
DICIEMBRE 2019

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

# in-fan-cia apoyos

# latinoamericana



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

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

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