



in-fan-cia *latinoamericana* **37**

n°37

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
JUNIO 2024

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana

sumario



editorial



Diversidad y primera infancia

Consejo de redacción de la revista Infancia Latinoamericana de Uruguay

tema



Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia

Maria Antonia Irazábal Quintero



El derecho a disentir

Silvia Majoral

entrevista



A José Pedro Charlo (documentalista)

Juan Alliaume Irurueta (10 años)

cultura y expresión



La pedagogía del desafío o, cómo no criar a niños “tontos”

Chantal Medaets



Tres experiencias, tres miradas, tres historias

Maria Schelotto Varela. Daniela Goffi y Adelina Perdomo. Maria Mañana Garcé, Florencia Anzalone Cabrera y Maria Noel Fekete

experiencias



Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica

Roxana Ivette Valero Bazán



Diversidad

Alba Tafonell

reflexiones pedagógicas



Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural

Fabiana Oliveira Canaviera

historia de la educación



Diversidad y primera infancia. La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes

Mercedes Montes

los 100 lenguajes de la infancia



El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia

Elba Mejías Jiménez

in-fan-cia

editorial

latinoamericana

Diversidad y primera infancia



CONSEJO DE REDACCIÓN DE URUGUAY

La humanidad es diversa. Los seres humanos compartimos la misma esencia, tenemos características que son inherentes a la condición humana, que nos hacen humanos, pero más allá de las características comunes a la especie, también somos diversos. Las costumbres y tradiciones son algunos aspectos que reflejan la diversidad que se expresan también en la diversidad social (carta de los Derechos Humanos de la ONU en 1948 y Declaración de la Diversidad Cultural de la Unesco que reconoce el pluralismo y la solidaridad).

El significado puede referirse al conjunto de cuestiones diversas, a la pluralidad, multiplicidad, variedad. Existen diferentes tipos de diversidad, cultural, sexual, biológica, funcional, lingüística, que se pueden reflejar y expresar en creencias, costumbres, tradiciones, arte, gastronomía, música, entre otras. Ahora ¿de qué estamos hablando cuando hablamos de diversidad en educación? ¿Y más específicamente de Educación en la Primera Infancia?

La política educativa posibilita, o no, una educación diversa y multicultural cuando en el Estado existe legislación que permita atender estos aspectos. Tanto la legislación como las condiciones de trabajo, el ambiente y la propuesta educativa, la formación de los equipos, los recursos materiales hacen posible un trabajo desde esta perspectiva.

La importancia que en los planes de estudio se aborde y trabaje para una educación en la diversidad: hay poblaciones que no “aparecen”. Sexo, etnia, nacionalidad, edad son condiciones o variables que deben tomarse en cuenta, y es preocupante que haya determinados colectivos que no existen ya que sus realidades no aparecen en el sistema educativo o aparece desde la “protección” que conlleva una postura ideológica que les homogeneiza, normatiza y centraliza llevando a cierta desvalorización.

Pensar en la calidad de la formación y en la sensibilidad del equipo educador desde la conciencia de las infancias como sujetos de derecho con capacidades propias para reconocer sus necesidades y participar activamente en todo lo que le atañe. Tensionar entre atención individual y grupal teniendo en cuenta la heterogeneidad de cada niño y cada niña con sus cualidades específicas, propias de su personalidad, de su crecimiento y de su desarrollo, que se van transformando y que desde la educación es necesario escuchar e interpretar. Los centros de Primera Infancia deben brindar atención integral a niños y niñas diferentes y diversos, respetando esas singularidades para trascender así al racismo, la xenofobia y la discriminación en cualquiera de sus formas.

Educar en el contexto de un grupo no es una tarea fácil, implica respetar a cada sujeto evitando caer en

in-fan-cia

editorial

latinoamericana

Diversidad y primera infancia



generalidades normativas. Entonces, ¿qué se prioriza?, ¿se estimulará más al grupo que al individuo?, ¿cómo transitar las experiencias de grupo respetando las individualidades? ¿Cómo atender al mismo tiempo 10 o 15 niños/as (o más aún)?, ¿y cómo atender la demanda singular de cada una/o?

Convivir con la diversidad es una buena forma de crecer y desarrollarse ya que enriquece la vida de las personas. El grupo permite a los niños y las niñas ampliar las relaciones sociales y enriquecerse con ellas. Conocer los contextos y la diversidad cultural, étnica, sexual, religiosa, ideológica, territorial, social conecta la vida de las comunidades y de las familias con la vida del centro. Es así que cuanto más diversidad mayor riqueza en la vida de las infancias y de sus familias siempre y cuando las mismas sean consideradas y tenidas en cuenta.

La defensa y el respeto por la diversidad como imperativo ético, inseparable del respeto por la dignidad de las personas, se transmite a través de las acciones y de las propuestas más que con las palabras. Las diversidades amplían las alternativas, alimentan capacidades y valores humanos como la solidaridad, la empatía y la convivencia. En tiempos en que una vez y otra más, se pone en cuestión la convivencia y la paz, en un mundo globalizado, con altos niveles de movilidad humana, este imperativo ético, también es político, y por tanto pedagógico.

Para este número, invitamos a hacer visibles experiencias educativas que apunten a la promoción de la convivencia, la atención a las diversidades y el enriquecimiento que ello produce.

■ CONSEJO DE REDACCIÓN DE URUGUAY

in-fan-cia

tema

latinoamericana



- El artículo de María Antonia Irazábal pone el foco en la noción de discapacidad que manejamos los adultos, tan distinto del enfoque que tienen los propios niños y niñas.

De esta noción dependerá, básicamente, nuestra propuesta para la inclusión. Si se considera como un diagnóstico se buscará solo la reparación, el acercamiento a la “normalidad”; si, en cambio, se valora el potencial individual se pueden ofrecer experiencias diversas de conocimiento.

Artículo que incita a la reflexión sobre nuestro modo de considerar la diversidad y, por lo tanto, de actuar en la escuela.

En este artículo la autora propone una visión de diversidad desde la definición primera del diccionario: diferencia, variedad, heterogeneidad.

Muestra una concepción del aula como lugar de encuentro, de vida de personas diferentes -coincidentes a menudo solo en la edad cronológica. Pero cada niño tiene su historia, su familia, su pasado, su carácter, sus preferencias. ¿Hay que tratarlos a todos igual? ¿Hay que exigirles lo mismo a todos? Aquí se plantea esta duda.

- MARIA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



- M SILVIA MAJORAL

El derecho a disentir



in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia

— MARÍA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO



Este artículo intentará plantear algunas aristas del desafío que implica para la Educación en Primera Infancia el abordaje conceptual y práctico de la noción de discapacidad. La intervención que se realice está, en todos los casos, impregnada por las ideas, preconcepciones y estereotipos que tienen las personas que ejercen los roles de la educación sobre la discapacidad; allende su formación y su especialización en la educación de las infancias.

La noción de discapacidad puede ser analizada en y desde diferentes modelos conceptuales. Estos modelos están embudados de otras líneas demarcatorias que trazan su estructura y que dan lugar a diferentes tipos de intervención sobre la situación de niñas y niños marcados por la discapacidad.

Palabras clave: infancias y discapacidad, interseccionalidad, inclusión, capacitismo.

Para comenzar, se plantean algunas de las particularidades que tiene la interseccionalidad entre infancias y discapacidad y cómo, las prácticas participativas o inhibitorias para las niñas y niños en situación de discapacidad, propiciarán la inclusión o la exclusión desde la primera etapa educativa.

Cada modelo de inteligibilidad parte de un contexto histórico y arroja luz sobre algunos aspectos de las intervenciones; a la vez que impiden ver otros que se tornan inabordables.

También es desafiante captar cómo el mundo adulto actúa y se ciñe a prácticas a partir de la presencia de niñas y niños en situación de discapacidad, mientras que para los pares la diversidad –de los cuerpos y sus funcionalidades– aparece como una singularidad que forma parte de la grupalidad; sin mayores resonancias o dificultades. En general, lo que aparece es la pregunta por la diferencia, sin el atravesamiento moral; este llegará desde lo androcéntrico.

La interseccionalidad como herramienta de intervención y conocimiento.

La interseccionalidad ha sido abordada por diferentes autoras como concepto, como metodología y también como estrategia de intervención (Palacios, 2008; Caballero, 2013; Peláez, 2013; Cruells, 2015)

En los años 80 varias autoras comienzan a trabajar sobre nociones que interpretan los fenómenos a partir del valor del cruce, y no desde la singularidad sumada o potenciada de cada dimensión. Kimberly Crinshaw y Patricia Hill Collins son dos de las principales, cuya influencia llega a nuestros días (Cruells, 2015).

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



Aluden a su inscripción política, ya que mirar una sola de estas dimensiones termina por desplazar el foco de atención hacia los márgenes, distrayendo de evidenciar el entramado de orígenes de la opresión y su complejidad intrínseca (Crinshaw, 1989, en Cruells, 2015)

La propuesta de estas autoras es pensar que las agencias de los grupos se basan en identidades complejas que, si se desconocen, se tiende a ignorar la heterogeneidad de las grupalidades y sus caminos de avance quedan invisibilizados. No admiten jerarquías o supremacías en los ejes que componen esta matriz de opresión – dominación, sino que promueven captar la complejidad de las situaciones y los procesos que las producen; así como a quienes las protagonizan.

McCall (2005, en Cruells, 2015) muestra a la interseccionalidad como un paradigma de la investigación empírica que permite pensar a la interna de las categorías de análisis, a la vez que ver los procesos que las interconectan.

Posteriormente Welton (2006), pone énfasis en que, si bien no se puede generar un sistema de importancia –en tanto qué eje de opresión es el preponderante- si es clave entender

que cada uno tiene su peso y se modifica atendiendo a las circunstancias observadas y su contexto. La ontología de cada dimensión no se pierde, sino que, varía acorde a las asimetrías de la interseccionalidad. Es un enfoque con un doble potencial; ya que por un lado capta lo estático del fenómeno (identidades), mientras por otro lado permite ver sus variaciones, dinámicas y mecanismos de operación (efectos y dispersión). (MacKinnon, 2013 en Cruells, 2015)

Por ende, la propuesta de este artículo es pensar las oportunidades de la educación en primera infancia desde esta potente herramienta multifuncional.

Discapacidad: condición, situación y posición social

¿Cuál es la relevancia de los modelos con que se enfoca y/o define a la discapacidad? ¿Qué efectos producen en los cuerpos? ¿Cómo compone tus reflexiones este concepto?

Consideremos tres dimensiones para este análisis:

- A.** La condición de discapacidad,
- B.** La situación de discapacidad
- C.** La posición social de discapacidad (Palacios, 2008; Brogna, 2013).

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



A. Condición de discapacidad

Se entiende a la condición de discapacidad como esa “diferencia” calibrada y medible, valorable o comparativamente valuada que marca a los cuerpos con una condición de dis-capacidad.

Esta característica corporal, ya sea física o del funcionamiento psíquico-emocional, se tensiona con dos posibilidades de entenderla según los “lentes teórico políticos” que se utilicen:

- modelo médico – rehabilitador
 - modelo de los estudios críticos sobre discapacidad.
- Modelo médico – rehabilitador.

Implica, en primer lugar, nombrar esta condición por y desde un diagnóstico médico o del sector de la atención en salud enfermedad. Allí está el déficit, la medida en valor de una función que no llega al estándar pronosticado para cuerpos con similares características de edad, clase social, zona geográfica, racialidad o etnicidad, etc.

Esta condición de discapacidad, por momentos basada en escalas biomédicas y en otros por percepciones de lo institucional (normado por reglas y perfiles de atención que modelan los cuerpos que reciben, como por ejemplo,

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



el sector de la atención en salud, de la educación, etc.) capturan y pautan, para las personas identificadas como tales, derroteros y trayectorias vitales externas a sus deseos y a sus campos de posibilidad (ya sea construidos por ellas y desestimados por “voces autorizadas” –familiares, profesionales, técnicas, herramientas baremadas- - o ni siquiera (Oliver, 2008; Palacios 2008; Angelino y col., 2009)

Esta condición singulariza, individualiza y particulariza la discapacidad y la coloca en el cuerpo de una persona. Con este argumento se diseñan y prescriben tecnologías aplicables de distintos tipos y alcances (tratamientos medicamentosos, rehabilitaciones funcionales, vio-tecnologías, etc.), que tenderán a colocar a la persona con discapacidad en senderos de un único sentido, la recuperación, la cura o el mejor rendimiento acorde al diagnóstico o al déficit. Este camino está imbricado con las especializaciones médicas y pedagógicas, hacia las adaptaciones y ajustes personales, hacia el remodelado del espacio personal (con el efecto consiguiente del aislamiento y la exclusión).

¿Cómo se produce el “etiquetado” de discapacidad y cómo se adhiere en los cuerpos? Tradicionalmente la medicina y la pedagogía han tomado, como objeto de estudio, el “problema” de la discapacidad.

Estos saberes al intervenir toman al individuo, al cuerpo como materialidad positiva, centrando y aplicando allí sus tecnologías de atención.

Así se produce y plasma la desviación de ese individuo y sus funcionalidades, se trazan los objetivos de las terapéuticas y de las acciones necesarias para subsanar –al máximo posible- este apartamiento de lo esperado y lo “normal”.

Se funda así un déficit en ese individuo, que marca su existencia en términos de tragedia personal; tragedia que abarca a su entorno social cercano (familiares) tiñendo estas existencias de pesar.

Así demarcada la situación crónica se ata, definitivamente, a la necesidad de contar con la atención en salud y de profesiones expertas que les posibiliten el acceso a ámbitos sociales de desarrollo (educación, empleos, etc.). (Rosato Angelino y col., 2009)

Al decir de Oliver (2008) esta mirada desde lo deficitario y “enfermo” coloca una mancha en los lentes de quien le ve, lo que compromete su capacidad (allende su verdadero potencial, ya que no se otorgará espacio ni valor para su desarrollo).

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



El empeño del entorno profesionalizado –y por extensión, de sus entornos todos -se abocará a proponer actividades y proporcionar soluciones que tiendan a restablecer al máximo –no habrá chance de que sea ya una recuperación total- de sus posibilidades.

Será la persona, individualmente y así acompañada, la que deberá adaptarse y asumirse limitada, y acomodar su existencia en función y desde este punto de partida – que así visto es también de llegada, por ende, creando la inmovilidad vital.

El derrotero social, familiar y personal de alguien así conceptualizado, será muy claro y concreto, ya que estará en órbitas predefinidas por otros y protocolizadas en sus funcionamientos. Aparece poco espacio para tomar iniciativa y, el éxito y aplauso, estará en función de cumplir con los objetivos de una rehabilitación, de cumplir con tratamientos y adherir a las rutinas de lo agendado para y por su bien.

Varias preguntas surgen al reflexionar estas cuestiones a la luz de esta propuesta.

¿Cuál es el lugar social de una persona así nocionada?
¿Cuáles son los espacios para su existencia social? ¿Cómo puede generar proyección y ambiciones?

Este apartamiento del juego social, este quedar en el lugar de “otro” que es distinto y que, por tanto, no juega en las interacciones cotidianas, no accede a ese espacio donde se produce el intercambio de roles, de chances de producir y transformar y ser transformado.

Es claro, en esta sujeción anclada en lo deficitario, que aparezca –ya no mágicamente- el tutelaje de un “otro” autorizado, con funciones asimétricas, jerárquicas y con el superpoder de conocer anticipadamente los sucesos vitales, necesidades y disfrutes de su “ser tutelado”. (Angelino y col., 2009).

¿Hay lugar para “algo más” o “algo después” de la discapacidad en la vida de esas personas?

Modelo de los estudios críticos sobre discapacidad.

En oposición a esta mirada médico-rehabilitadora se levanta otro modelo de comprensión que disputa el terreno ontopolítico de la discapacidad; atacando conceptualmente la noción de déficit. El objetivo es dejar de pensar “la noción deficitaria” como realidad puramente natural, a-histórica y pre-social. La condición de discapacidad se lee aquí de otra manera radicalmente opuesta. El déficit deja de ser una categoría neutral, personal y se postulará pensarla como

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



un efecto de las lógicas imperantes y hegemónicas de los cuerpos.

Lo central pasa a ser mirar a la discapacidad como una categoría situada en un proceso histórico, enmarcada en prácticas tecnocráticas y asimetrías jerárquicas de poder que terminan por generar su aparición en lo discursivo como lo disfuncional o lo propio de corporalidades desviadas de la norma.

Esta crítica se condensa en un nuevo término, el capacitismo. Este vocablo encierra una lógica de regulación de los cuerpos que contiene una red de creencias, de procesos de intervención y de prácticas sociales que producen un sujeto encarnado en un cuerpo que cumple con los requisitos del desarrollo pleno de las capacidades humanas (Toboso, 2010).

En consecuencia, la discapacidad encierra una devaluación de ese ser (Toboso, apud Campbell, 2017), que le aparta de lo natural y deseable, de lo que genera los privilegios y recompensas institucionales (McRuer, 2016).

Este marco -funcional regulatorio de los cuerpos- produce la discapacidad en sujetos deficientes, que cristalizan en sí mismos tanto lo regulatorio como su desvío.

B. Situación de discapacidad

Esta dimensión centra su foco en lo relacional; entre personas y entre personas y entornos. El modelo social de la discapacidad permite la conceptualización de esta dimensión, ya que parte de evidenciar las barreras en los entornos donde estas relaciones humanas se dan, a la vez que visibilizar las barreras existentes en este campo en particular, el de las relaciones humanas.

A efectos de su análisis, pueden enunciarse cuatro tipos de barrera: físicas, de información, de comunicación y actitudinales. Estas últimas, se argumentan en mitos, leyendas, prenociones y prejuicios con un tránsito intergeneracional, cultural y de compleja identificación y – por ende- remoción.

En este modelo, la raíz del problema no es el déficit o la limitación de un cuerpo individual, sino las limitaciones de la propia sociedad para ofrecer los servicios y acompañar las necesidades de todas las personas y sus inasibles diversidades.

Este modelo desplaza el campo ontológico de lo individual a lo social, modificando el peso de la producción de las

in-fan-cia latinoamericana

tema

Inclusión: un desafío ontopolítico para la Educación en Primera Infancia



asimetrías, de las desventajas y de las limitaciones en el campo de los posibles. (Vallejo, 2007; Palacios, 2008; Míguez, 2009)

C. Posición de discapacidad

La tercera dimensión es la posición que coloca a la discapacidad en una matriz de estructuras fundantes de lo social, de las representaciones y valores sociales.

Siguiendo a Brogna, esta posición se arma desde el origen mismo de nuestras formas de pensar, desde la cultura que nos tiñe y teñimos, desde la idiosincrasia, desde las estructuras cognitivas que admiten el tráfico discursivo y enunciativo y de sentir, desde el habitus bourdesiano que es punto inaugural –no elegido– de cada elección.

Estas estructuras se crean y sostienen desde las prácticas sociales (institucionales), desde los modos y mecanismos de vivir en sociedad.

La posición de discapacidad se puede evidenciar ante la desvalorización, el status disminuido en el que se coloca a la discapacidad y a lo que la rodea.

Inclusión: educar desde el potencial de la diversidad

Es importante que quienes llevan la tarea de la educación y tienen un rol protagónico en las propuestas prácticas cotidianas en los espacios de encuentro de las infancias puedan reflexionar sobre su postura respecto a la noción de discapacidad. Surgen tensiones, desafíos y terrenos difusos y confusos que nos obligan a aceptar que, la discapacidad se mueve y varía; ya no es el cómodo concepto diagnosticable, pasa a ser un campo de tensiones multidimensional que involucra –en forma inevitable– a quien lo piensa y produce. Es una condición, a la vez que un evento dinámico relacional y se alberga en esa urdimbre estructural de la que emerge a veces por sus efectos, a veces por su presencia y por momentos, se fuga en busca de otra posición.

La discapacidad como concepto complejo, parte del mundo adulto. Las niñas y niños se acercan a sus pares desde una mirada llana y diversa, con un potencial que inclina la balanza del conocimiento hacia la experiencia compartida y capta el mundo por fuera de las líneas demarcatorias del terreno social. Esta urdimbre será traída al campo por quienes portan el mundo institucional y adulto, androcéntrico y capacitista.

in-fan-cia latinoamericana

tema

La educación infantil en América Latina



Por esto, es central la revisión personal sobre qué trama ideatoria arrastra para cada una y para cada institución la discapacidad, como opera sobre los cuerpos con los que intercambio y cómo las propuestas de conocimiento están fuertemente atrapadas entre condiciones, situaciones y posiciones de discapacidad.

La inclusión de niñas y niños, allende estas dimensiones, implican borrar el capacitismo de las intervenciones y dar lugar a que la diversidad enriquezca las prácticas colectivas.

Claro que es desafiante, ya que va en contra del proceso histórico que coloca a las personas que encarnan la discapacidad, en lugares especiales y especializados, para el que ninguna otra persona siente estar preparada.

La educación en la primera etapa de la vida tiene la oportunidad de no etiquetar, de contemplar propuestas educativas, cuya estructura apunte a captar el potencial creador de conocimientos y aprendizajes de cada persona; promoviendo que cada niña y niño se apropien de su mundo a su medida.

Si leemos la discapacidad como un diagnóstico, estaremos generando prácticas reparatorias, basadas en necesidades

que no son sino apuestas a una normalidad protectora de la seguridad hegemónica.

Si miramos la discapacidad, sólo en las barreras que pueden obstaculizar la participación, estaremos restando potencia a la sorpresa de la diversidad de posibilidades.

El reto es librarnos de la carga negativa y restrictiva de la discapacidad y dar lugar a que cada persona tenga su experiencia de conocimiento, sin que sea el proceso educativo el que le robe su potencial creador y lo encasille en las formas correctas de pensar, de vivir y de crecer.

■ MARÍA ANTONIA IRAZÁBAL QUINTERO

Licenciada en Psicología

Estudios en Discapacidad y Género

Militante por los derechos de las personas con discapacidad

in-fan-cia latinaoamericana

tema

El derecho a disentir

■ SILVIA MAJORAL

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

¿En la escuela, los niños tienen derecho a disentir?

A veces se me ha reprochado, haciendo referencia a algún niño que actuaba de manera distinta a los demás: “Claro, como tú se lo dejas hacer...”

Ya desde muy pequeños los niños tienen algunas cosas muy claras.

A determinados adultos también nos pasa, a menudo, que no nos apetece, no nos gusta o no queremos hacer aquello que “toca” en aquel momento.

Se celebra una fiesta en la escuela y hay que cantar una canción delante de todo el mundo

Fiesta de Carnaval, toca disfrazarse Patio, toca jugar Y tantas situaciones parecidas.

En un aula convivimos muchas horas. Se van hilando complicidades e historias compartidas. Nos conocemos cada vez más, manifestamos lo que nos gusta, lo que no, lo que nos molesta, como nos sentimos, los momentos de malhu-

mor o los días malos, la alegría... Todos tenemos nuestro carácter y nuestros momentos, mayores y pequeños. Creo que es importante no olvidarse de las diferencias en nuestra vida cotidiana: si hemos ido al teatro a unos les ha gustado, a otros no. Todas las opiniones son respetables. ¿Por qué te ha gustado? ¿Y a ti por qué no? Cualquier cosa: una actividad, una comida, un color, un olor... puede convertirse en un tema para reflejar la diversidad de elecciones, gustos y opiniones.

Evidentemente todos tienen que hacer de todo para aprender, para probar y para descubrir sus preferencias y habilidades: tienen que pintar, aunque prefieran jugar a fútbol, deben salir a correr, aunque prefieran estar tranquilos, deben vencer la timidez cuando toca actuar... Pero todo se puede ir haciendo poco a poco, con respeto y tranquilidad. En principio, les queda mucho tiempo.

Un día que ensayábamos una canción me fijé en dos niños de mi grupo que tenían una expresión de sufrimiento en sus caras. ¿Vale la pena? ¿Tienen que hacerlo? (Aquí dejo aparte el tema de los espectáculos y fiestas en la escuela, del cual

in-fan-cia latinaoamericana

tema

El derecho a disentir

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

también haría falta hablar y reflexionar mucho) Más tarde, hablé con todo el grupo y les dije que, si había alguien que se lo pasaba fatal, se podía esconder detrás de un compañero y mover la boca simulando que cantaba o decírmelo. Dos niños se me acercaron para decirme que preferían no salir al escenario. Y así lo hicimos. Sus familias, después, también lo agradecían porque parece que los niños transmitían su inquietud en casa, lo contaban e incluso les costaba dormir. Sabemos que durante la vida se sufre, pero hay casos en los que, sí se puede evitar, no vale la pena.

En nuestra escuela, cuando llueve mucho no sabemos dónde meternos y a veces vamos a una sala grande a ver una película cortita. A la mayoría de niños les gusta; pero descubrí uno al que no.

Imagino que me oyó cuando le decía a mi compañera: “¿No podemos salir bajo el toldo? ¿Tenemos que ver una peli? Por mi tono de voz también pudo deducir que yo no tenía



ningunas ganas. Algunas veces planteábamos opciones paralelas: un pequeño espacio de movimiento, teatro de marionetas... Pero aquel día no lo hicimos.

El niño tuvo la suficiente confianza (no hacía mucho que había empezado el curso) para decirme:

- Yo no quiero ir a ver la película
- ¿No te gustan?
- No. ¿Y a ti?

in-fan-cia *latinoamericana* tema

El derecho a disentir

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

- A mí sí, pero ahora no me apetece. ¿Y a ti? ¿No te gusta ninguna película o alguna sí?

- Ninguna
- ¿Vas al cine?
- No. Es que no resisto

¡Me lo explicó con madurez y seguridad! Le propuse salir bajo los toldos de la terraza o quedarse a jugar en clase. Quería salir y me pidió la bicicleta. Le insistí mucho en que no se mojara, que no saliera de la zona de los toldos. De todas maneras, iba bien equipado.

También le comenté que yo estaba allí al lado, con el resto del grupo, que más tarde intentaría salir un rato fuera con los demás, si no llovía tanto, que si le hacía falta algo que viniera a buscarme. Me quedé un rato con él porque me daba pena allí solo, pero lo vi pedaleando y gritando: ¿Qué bien! ¡Estoy solo! ¡Estoy solo! Más contento que unas pascuas.

Más tarde, vino a verme para decirme que cuando circulaba entre los dos toldos se mojaba un poco. ¡Qué responsable! Le había pedido que no saliera e intentara no mojarse y él

sufría porque se colaba agua entre los dos toldos.

Al cabo de un rato amainó y pudimos salir todos con paraguas a hacerle compañía.

Pensando en este pequeño episodio me doy cuenta que puede ser una muestra de respeto a la diversidad. A veces hablamos de diversidad para referirnos sólo a casos especialmente graves dentro del aula y olvidamos que la diversidad está en cada uno de nosotros.

Es reconfortante cuando se consigue crear un clima en el que los niños se sienten capaces de expresar sus ideas y sentimientos, de reclamar; no por capricho sino por necesidad o preferencia.

Se me ocurre un ejemplo de otro curso: en el aula había un grupo de niños a los que les encantaba jugar a pelota. Algunas niñas eran más tranquilas y, cuando les dejaba escoger, preferían dibujar. Tengo una imagen divertida grabada en mi cabeza: en la terraza la mayoría de niños persiguiendo la pelota y un grupito de niñas que sacaron las sillas y

in-fan-cia *latinoamericana*

tema

El derecho a disentir



hablaban y tomaban el aire, fuera. Yo bromeaba diciéndoles que les faltaban las agujas para hacer punto o pelar patatas como hacían las mujeres en la calle, en los pueblos... Esto nos dio después tema para investigar las diferencias y similitudes entre niños y niñas.

El trato diverso se puede conseguir con un buen clima en el aula, pero las maestras también tienen que saber valorar la discrepancia, la diversidad de opiniones y buscar siempre la forma de introducirlas y hacerlas visibles. Una buena forma es mostrarse ante los niños como una más en cuanto a preferencias, gustos... “Hoy tengo mal día” “He visto una peli que me ha encantado” “Necesito un rato para que se me pase el enfado”...

Es preferible intentar no mostrar las cosas de una sola manera, sino buscar mil posibilidades, a veces incluso las que no están en la clase. Va bien recurrir a menudo a comparaciones con otras culturas, creencias o mundos lejanos. Hay tantas maneras de pensar, de sentir, de vivir como personas en la Tierra.

Después de haber trabajado años en distintas escuelas y claustros te das cuenta que es poco común y difícil ser

crítico, tener ideas propias y discrepar de lo que dice la mayoría.

Si no empezamos por nosotras mismas ¿Cómo lo haremos para que los niños desarrollen su personalidad y espíritu crítico?

■ **SÍLVIA MAJORAL**

Maestra de educación infantil.

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

JUAN ALLIAUME IRURUETA

Paso de la Boyada, Montevideo...

En un Centro de Atención a la Primera Infancia (CAPI), varios niños y niñas de 2 y 3 años juegan en el patio, dentro de la carrocería de un auto viejo, dando rienda suelta al juego simbólico propio de la edad.

Algunos entran y salen del auto con destreza, uno de ellos afirma con gran seguridad “no soy Nico, soy el tío”, otro con temor no puede bajar y debe ser ayudado por una educadora.

Una cámara registra en distintos planos movimientos, diferentes acciones, diálogos – algunos ininteligibles aún – que muestran la interacción grupal, las reacciones individuales, las diversas actitudes.

En una «escucha atenta y activa» al decir de Malaguzzi, la lente y el micrófono captan la esencia de ese lugar de encuentro, conexión y significados que se construye en cada rincón del centro «Los Teritos».

Entrevista a Jose Pedro Charlo, documentalista uruguayo (1953)¹

Entrevistador: Juan Alliaume Irurueta (2013)²

A fines de julio en la sala Zitarrosa de Montevideo, se estrenó el documental uruguayo “**Gurisitos: un año en El Paso de La Boyada**”³. Días después me encontré con el director, José Pedro Charlo, para conocerlo. Esto es lo que conversamos.



José Pedro Charlo

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas



Juan: ¿A qué te dedicas?

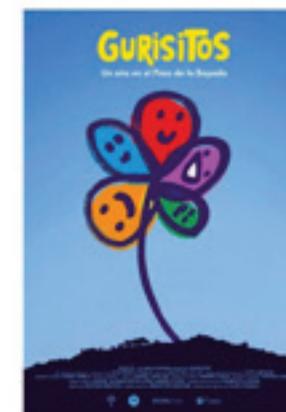
J.P. Charlo: Me dedico a hacer documentales, películas documentales, desde hace 30 años. Es la actividad a la que he dedicado más tiempo en mi vida.

Juan: ¿De qué se trata el documental “Gurisitos”?

J. P. Charlo: “Gurisitos” es un trabajo que nos llevó varios años, se desarrolla en un centro de atención pública a la primera infancia; el CAPI Los Teritos. En la película seguimos atentamente el proceso que siguen los niños dentro de ese lugar, que está en un barrio muy característico de Montevideo. Vemos su proceso de aprendizaje, sus avances, sus descubrimientos, sus experimentaciones. Muestra logros que dan una gran satisfacción. Y eso se expresa en forma divertida y produce alegría en los demás. Eso se vio en la sala, la gente fue cómplice de los descubrimientos. Me alegró mucho. Miraba la película y decía: “¿qué dirá la gente de los niños viviendo la experiencia de los niños?”. Fue muy gratificante ver que se respondía con mucha risa.

Juan: ¿Por qué decidiste hacer un documental sobre niños y niñas?

J.P. Charlo: Cuando arrancamos la idea del documental estaba muy interesado en los procesos de la primera infancia, de los 0 a los 3 años. Había leído bastante sobre la importancia que tiene ese período de vida, en la formación de las personas y quería ver cuál era la realidad en mi barrio. Soy del Cerro, traté de conocer distintas experiencias, conocía unas cuantas muy interesantes y cuando llegué al CAPI Los Teritos fue un lugar que me encantó, un descubrimiento para mí. Me resultó muy acogedor, me vinculé con las educadoras muy bien; sentí que podía tener un diálogo con sustancia, con mucho contenido con ellas. Y eso es fundamental para poder trabajar en lo que uno quiere; saber que el otro -en el lugar donde uno va a trabajar- o la otra gente que



in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas



está involucrada tiene ganas de que el trabajo se haga, es esencial. En este caso se dio y por eso lo elegí.

Juan: ¿Cómo hicieron para que los niños y las niñas no se quedaran quietos mirando a la cámara, no tocaran el equipo de sonido, el equipo de audio?

J.P. Charlo: Fue un proceso largo, les explicamos a los niños, a los padres y a los trabajadores lo que íbamos a hacer. Fuimos varias veces a mostrar lo que queríamos hacer, que no íbamos a estar metiéndonos en la dinámica que tenía el centro, ni en los procesos que estaban haciendo los chiquilines. Al principio tenían curiosidad: tocaban la cámara, se arrimaban al lente, veían el peludo (sonido) y lo querían tocar.

Juan: Como ese niño, cuando están las letras “Gurisitos”; se queda mirando a la cámara y le erra a la puerta.

J.P. Charlo: Pero después se acostumbraron a nuestra presencia. Se dieron cuenta todos, niños y educadoras que la intención nuestra era no alterar el funcionamiento normal

de la actividad y eso creo que se ve: lo naturalizaron. La presencia nuestra fue un elemento natural.

Juan: ¿Cómo afectó la pandemia en la filmación?

J.P. Charlo: Afectó muchísimo porque en ese año (2020), íbamos a hacer el seguimiento y se modificó todo. Primero se suspendieron las clases. Luego empezó a funcionar el centro, pero iban menos niños porque había mucho temor a la enfermedad. Después los padres no podían estar adentro, que es una característica que tiene ese lugar: trabajan mucho con los padres, con las familias. Y ahí su presencia se limitaba solamente a llevar a los niños y retirarlos. Entonces cambiaba todo y además no queríamos generar incomodidad, respetábamos el miedo que existía, que era bastante lógico y tratábamos de ser muy cuidadosos.

Juan: En una parte hay un niño que no quería entrar.

J.P. Charlo: Ese niño ingresaba ese año, lo habíamos filmado en las charlas previas al ingreso. Estaba alegre, jugaba, muy divertido. Obviamente a él lo afectó mucho el

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

corte por la pandemia. Pasó 2 o 3 meses en la casa sin estar vinculado con nadie más y de repente todo cambia y tiene que volver a ir. A otros niños que ya estaban familiarizados con el CAPI también les costó volver porque 2 meses o 3 para un niño es mucho tiempo. Para los mayores también, pero para los niños es un pedazo de vida mucho más importante.

Juan: ¿Cómo te sentiste filmando el documental?

J.P. Charlo: Me sentí muy, muy feliz porque estábamos haciendo algo que nos entusiasmaba. La respuesta que teníamos de los educadores y de los niños nos entusiasmaba mucho. La posibilidad

de captar gestos mínimos, miradas, la forma de vinculación entre los niños, realmente a nosotros nos encantaba. Y posiblemente con la cámara teníamos una ventaja con respecto a otros adultos que estaban ahí: podíamos captar momentos que, en la vida normal del lugar, uno quizás no se da cuenta o no está fijándose en detalle las reacciones de cada uno de los chiquilines. Nosotros eso lo logramos. Costaba, había que estar muy atentos, pero por momentos se logra.

Juan: Además, estaban a la altura de los niños y niñas.

J.P. Charlo: Fue una decisión tomada desde el inicio, sobre todo la fotógrafa (quien maneja la cámara). Lo planteó desde el comienzo: colocar la cámara a la altura de los niños y se sostuvo hasta el final. Nos importaba que se mirara el documental con la mirada de los niños.



in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Juan: Para cerrar: ¿qué cosas aprendiste de los niños y las niñas que vemos en el documental?

J.P. Charlo: Aprendí que los procesos personales, los procesos de cambio, son procesos acumulativos que llevan un tiempo, pero en un determinado momento hay un salto y uno queda sorprendido por cómo un niño cambió. Y a veces -también- cómo retrocedió. Por ejemplo, ¿viste el niño que baila frente al espejo con una canción? El año anterior estaba muy solo, con una dificultad de relacionamiento con los demás niños importante. Y al



siguiente estaba totalmente integrado al grupo y tenía un nivel de felicidad cuando iba al centro y de expresión, que está muy bien recogido en la película. Ese proceso me

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Jose Pedro Charlo. Diversidad de miradas



sorprendió. También niños que -en determinado momento- iban en brazos de la madre porque no tenían 3 años y a los 3 años y poco tenía una autonomía enorme. O chiquilines que en el documental tienen una gran autonomía y después los ves y se van en un cochecito y decís: “¿cómo este niño que hace cualquier cosa, cualquier movimiento, se desplaza, juega a todo lo que se puede imaginar adentro del centro, después se va en cochecito?”.

Juan: ¡Gracias José Pedro!

■ **JUAN ALLIAUME IRURUETA**

Cursa 5to año en la Escuela N° 3, Francia

NOTAS:

1. José Pedro Charlo. Montevideo (1953). Documentalista Uruguayo (jotapcharlo@gmail.com)
2. Es director y productor. Sus documentales se han exhibido en Festivales, muestras y televisoras de América y Europa. Ha dirigido unitarios y series televisivas, entre ellos 12 capítulos de Historias del trabajo y de los trabajadores. Produjo los largometrajes de ficción, La Espera (2002, de Aldo Garay) y Alma Mater (2005 de Álvaro Buela).
3. En la Escuela Internacional de San Antonio de los Baños trabajó en dos talleres en los años 2012 y 2013. Integró el grupo de implantación de la carrera de cine y audiovisual de la UNILA (Foz de Iguazú, Brasil). Hasta “Gurisitos”, sus documentales se han centrado en rescatar el Pasado reciente.

GURISITOS (TRAILER)

Vendrás en primavera https://brecha.com.uy/104054-2/@gurisitos_documental

https://es.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pedro_Charlo
<https://linktr.ee/gurisitos>

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

La pedagogía del desafío o, cómo no criar niños “tontos”

■ CHANTAL MEDAETS



A orillas del río Tapajós, en el estado de Pará, indígenas y ribereños viven en pequeñas comunidades distribuidas a lo largo de uno de los principales afluentes del río Amazonas. Conocí varias de estas comunidades cuando trabajaba como docente primaria en la región a principios de los años 2000 y regresé para hacer mi tesis doctoral, en Antropología, sobre la forma en que educan a los niños. Para alguien formado y trabajando en educación escolar, como yo en ese momento, había algo realmente inusual en la modalidad de transmisión y aprendizaje local, que instigaba la curiosidad. La “pedagogía nativa”, es decir, la forma en que las personas de generaciones mayores aseguran la transmisión de habilidades y conocimientos que consideran importantes para su forma de vida, como la pesca, la caza, el trabajo en los campos de yuca y la construcción de embarcaciones, fue - y todavía lo es, apoyándose en apoyar a los recién llegados. No es común alentar, corregir, explicar, sino más bien eliminar y excluir a las personas menos experimentadas, aquellas que se consideran “no garantizadas” para participar de manera competente en una determinada actividad. De tal manera que se crea un clima de desafío: demostrar que las “garantías” son una

condición para participar en actividades y así obtener el reconocimiento que conlleva estar en esa posición, es decir, el reconocimiento de ser considerado un par, alguien que tiene la competencia para llevar a cabo actividades que son centrales para la vida diaria de estas comunidades.

En este contexto, los elogios están mal vistos. ¿Es porque? Porque van en contra de esa concepción local que apuesta por la iniciativa de quien aprende, que apuesta por que corresponde al alumno hacer el esfuerzo necesario para aprender. Se considera que los elogios “malcrían” a los niños, haciéndolos “tontos”. Veamos qué significa esto en un episodio que resalta esta concepción.

Además de las comunidades “Beiradão”, término que los residentes utilizan para referirse a las localidades que bordean el río, muchas familias también residen en las ciudades de la región, especialmente en la mayor de ellas, Santarém, con más de 300 mil habitantes. . Esto no significa que dejen atrás hábitos y toda una forma de vida construida en las comunidades que, por el contrario, riegan la vida cotidiana de tantos barrios urbanos de la región

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

La pedagogía del desafío o, cómo no criar niños “tontos”



Norte. Junto a estas familias, también vemos en Santarém a muchas personas que vienen de otras regiones del país, debido a su trabajo (empleados públicos, ONG, comerciantes, etc.). Doña Erinalda (67 años), residente en Santarém pero nacida en la comunidad de Parauá, tenía como vecinos a un matrimonio de clase media paulista: él era fiscal federal, ella era periodista y trabajaba a distancia. Y la forma en que esta pareja crió a su hija de un año y medio dejó perpleja a Erinalda.

Conocí a Doña Erinalda porque su hermana fue quien me acogió durante el trabajo de campo en la comunidad de Parauá, y en ocasiones la encontré tanto en Santarém como en Parauá. Además de lo que pudo escuchar dada la proximidad de las dos casas, doña Erinalda sabía de la vida del matrimonio paulista y de la educación de la pequeña Ada, su hija, por lo que le contó una de sus sobrinas que trabajaba allí como diurna. Le dijo el trabajador. La exasperación llegó al punto que, durante una conversación entre vecinos, doña Erinalda cuestionó a la joven madre, criticando su manera de educar a su hija:

“Sabe, señorita, no tiene sentido complacer demasiado a un niño. Te digo que no puedes hacerlo, trata así a tu hija todo el tiempo. Estoy en casa y te escucho todo el tiempo ‘bien hecho, Adinha! Y ‘qué bonito esto, qué bonito aquello’. Pero... ¡la niña pensará que nunca necesita esforzarse, que todo lo que hace ya es demasiado bueno!

Doña Erinalda recordó esta afirmación al hablarme días después sobre el tema, y concluyó: “Un niño que piensa que todo lo que hace es hermoso es un niño tonto”.

“Asegurarse” y no ser “tontos”

En Tapajós, el término “tonto” se utiliza en un sentido ligeramente diferente al de sus primeras acepciones en el diccionario (idiota, estúpido), aunque se mantiene el significado peyorativo de persona socialmente inadaptada. Suele designar a niños que hacen muchas tonterías (“travesuras”, “tonterías”), niños desobedientes, y también se aplica a cualquier persona (niño o adulto) considerada arrogante, llena de sí misma. “Ah, pero es muy tonto, ese

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

La pedagogía del desafío o, cómo no criar niños “tontos”

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Gederson “. Dice que tiene respuesta para todo”, comenta una señora hablando de su yerno. Cuando una madre habla cariñosamente o juega con su bebé en público, en un barco, por ejemplo, no es raro escuchar a otra mujer cercana decir en tono de broma: “Pero va a ser muy tonto , este niño...” . En estos momentos el tono es de broma, pero basta con que la actitud sea más recurrente, o que el niño sea mayor, para que la crítica cambie de tono. Una educación marcada por constantes elogios daría como resultado una persona “tonta”.

En la misma línea, un estudiante indígena de la región de Tapajós que actualmente estudia en la Unicamp, me dijo que su madre, que en un momento de su vida adquirió buenas condiciones económicas con su tienda de artesanías, nunca dejó que sus hijos le pusieran espejos. casa, para evitar que se miren y “piensen que son bonitos”. “Mamá nunca nos hizo un cumplido”, recordó la estudiante, “era otra manera, no había lugar para esas cosas”.

Es interesante observar que el propio término “garantía”, que inicialmente tiene un significado muy positivo en la región del Baixo Tapajós, puede adquirir una connotación negativa que lo acerque a la de “tonto”; Esto sucede



Niños ayudando a mantener un campo de yuca. Parauá , 2012.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

La pedagogía del desafío o, cómo no criar niños “tontos”



cuando una persona se vuelve “demasiado segura”. La hermana de doña Erinalda , en Parauá , decía de su hija de 10 años, en tono de reproche, que “ya estaba muy segura ”. ¿Por qué dices eso? Pregunté un día. “Pero...”, respondió, “ella intenta hacerlo todo, cree que lo sabe todo”. Si el término “tonto” tiene sólo una connotación negativa, el término “garantizado” es ambiguo. “Garantizar” una determinada actividad es fuente de reconocimiento y prestigio. Pero hay que tener cuidado con los excesos, y quien “garantiza demasiado” corre el riesgo de acercarse a un “to lo”, pues puede empezar a considerar, demasiado rápido, que ya sabe hacerlo todo. Es una cuestión de gradación: hay que “garantizar” sin ser “garantizado” y, menos aún, “tonto”.

Como en muchos contextos campesinos e indígenas, en Tapajós los niños no están separados y participan en gran parte de las actividades dirigidas por los adultos. Los adultos reconocen que existe una dimensión educativa en la participación de los niños, que es inseparable de la “ayuda” que ofrecen en el desarrollo de la actividad.¹ Precisamente por esta asociación entre ayuda y carácter educativo, en Tapajós no se fomenta precisamente la participación de los niños. Las personas que están en la posición de aprendices

a menudo se encuentran alejadas de la realización de la actividad y son colocadas en la posición de observadores –cuando su presencia en esta condición no obstaculiza el progreso de la actividad. La participación es, por tanto, esperada y valorada (“estos niños son muy buenos, ayudan en todo”, dirán muchos padres) y condicionada (“no vienen, porque eso es todo, la pesca rinde más”, (me explica el padre de cinco niños, de entre dos y once años, que no los lleva a pescar). Para poder ayudar no basta con tener buenas intenciones, es necesario “garantizar”. “Asegurar” sin llegar a ser “demasiado garantizado”, es decir, sabiendo que nada debe considerarse fácil ni ganado de antemano.

En dirección diametralmente opuesta a los jóvenes de clase media a los que se refiere la periodista Eliane Brum, que piensan que “merecen” felicidad y logros sin necesariamente hacer un esfuerzo para producirlos , en Tapajós, la modalidad de aprendizaje produce aprendices que no son “tontos”. (en el sentido local), que saben que deben tomar la iniciativa, que deben “merecerla”, en el sentido de producir el esfuerzo necesario para aprender. Esta forma de educar, que también se ha observado, con algunas variaciones, en otros grupos indígenas (ver, por ejemplo, Cohn, 2005; Tassinari, 2015), puede parecer

in-fan-cia latinoamericana cultura y expresión

Paulo Freire, el último gran pedagogo



a primera vista paradójica, casi una antipedagogía , dada la poca apoyo que las personas más experimentadas dan a los aprendices (y si consideramos la pedagogía como un conjunto de estrategias que apuntan a apoyar el aprendizaje). Pero tiene la consecuencia de forjar cuerpos activos, sentidos agudos y una voluntad, entre los aprendices, de hacerse cargo de sus propios procesos de aprendizaje.

■ DRA. CHANTAL MEDAETS

Facultad de Educación, Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). Coordinadora del Comité Asesor para la Inclusión Académica y la Participación de los Pueblos Indígenas - CAIAPI/ Unicamp Coordinadora del Comité Asesor para la Inclusión Académica y la Participación de los Pueblos Indígenas - CAIAPI/ Unicamp
Libro en acceso abierto: <https://books.scielo.org/id/pz4r6>

NOTAS

1. Una revisión bibliográfica sobre este tema puede leerse en Medaets , C. Tu Garante ? Aprendiendo a Orillas del Tapajós. Intermedios. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020, capítulo 4. Disponible en: <https://books.scielo.org/id/pz4r6> .
2. En artículo de Revista Época, disponible en: <https://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,E-RT247981-15230-247981-3934,00.html>
3. Eso es todo, Antonella. “Producir cuerpos activos: el aprendizaje de niños indígenas y agricultores a través de la participación en actividades productivas familiares”. Horizontes Antropológicos 21, núm. 44 (2015): 141–72.
Cohn, Clarice. “Educación escolar indígena: para una discusión sobre cultura, infancia y ciudadanía activa”. Perspectiva 23, núm. 2 (2005): 485–515.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias



Desde Uruguay tres historias se unen para conmovernos desde la ética y desde la estética mirada de lo cotidiano, desde el poder de lo simple.

Chile a partir del arraigo de prácticas culturales machistas y estereotipos de género nos ofrecen un artículo de una experiencia en la que participan las familias, para entender el juego de los niños y niñas desde una perspectiva más amplia y menos estereotipada.

España nos aportan un artículo donde se refleja la diversidad de la vida cotidiana y la posibilidad de ver como la vida cotidiana nos facilita vivir esta diversidad con plenitud y como fuente de aprendizaje.

- MARIA SCHELOTTO VARELA. DANIELA GOFFI Y ADELINA PERDOMO. MARIA MAÑANA GARCÉ, FLORENCIA ANZALONE CABRERA Y MARIA NOEL FEKETE

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



- ROXANA IVETTE VALERO BAZÁN

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica



- ALBA TAFONELL

Diversidad



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Pensar en la diversidad es pensar en su visibilidad, condición imprescindible para su existencia y para allanar el camino hasta allí. Es abrir la puerta a la complejidad. Es darle aire al verbo vida. Nacen entonces preguntas por el sentido de lo ya dado, que problematizan la existencia y lo cotidiano, haciéndose carne desde una educación dialógica, inclusiva, deseante y deseosa de construir aprendizajes interesantes sobre los primeros andamios: la identidad y la singularidad de cada ser. Tres historias, desde tres perspectivas comparten su experiencia desde la generosidad y la amorosidad. Tres historias se potencian para conmovernos desde la ética y desde la estética mirada de lo cotidiano, desde el poder de lo simple. Tres historias hablan de la realidad escurridiza sin pretender encapsularla, porque solo buscan dejarse atravesar por ella y acompañar su ritmo impredecible.

1. MUCHAS FORMAS DE HACER TODO MARIA SCHELOTTO VARELA

¿De qué hay que hablar con los niños y las niñas durante la primera infancia? ¿Qué es importante que sepan? ¿A qué niveles de complejidad son capaces de acceder? ¿De qué manera les cuidamos? ¿De qué manera respondemos sus

preguntas? ¿De qué forma explicamos las injusticias que observan, los silencios de los que no somos conscientes, lo inconexo del mundo binario del que todavía nos sentimos parte? ¿Qué nombramos? ¿Cómo nombramos? ¿Qué habilitamos como una posibilidad y qué dejamos afuera?

Es difícil poder ver lo que nunca nos mostraron. Poder hacer preguntas que cuestionen nuestras construcciones más básicas de lo que es el mundo, de lo que son las relaciones humanas, de lo que nos enseñaron de las ciencias biológicas en aquel libro en el que se veían espermatozoides musculosos compitiendo por colonizar al óvulo que espera paciente, de forma seductora, la llegada del ganador.

Lo cierto es que cuando entramos en el terreno de la sexualidad hacemos el esfuerzo de encontrar respuestas rápidas, concretas, que no nos generen incomodidad ni a nosotras mismas ni a las demás personas. Lo reducimos a partir de un punto de vista psicológico, afectivo o biologicista. Generalizamos tendiendo a la norma. Salimos airoosas esquivando el campo minado. O eso creemos, porque entonces, sucede la magia. Un grupo de niños y de niñas de 3, 4 y 5 años piensan en su propia historia y piensan en las historias de las demás personas

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



que conocen. El relato no coincide. No es lineal. No se puede sostener y varía dependiendo de cada uno de los casos. Hay partes del cuento que faltan. No se entiende. Hay personas que quedan fuera. La complejidad del campo de la sexualidad, si nuestra mirada parte desde una perspectiva integral, cuestiona y sentimos que de a poco nos empieza a arrastrar una marea caótica llena de corrientes alternas. Intentamos luchar contra la fuerza del agua y seguir nadando en línea recta pero en el fondo, sabemos que ya no tenemos esa posibilidad. Nos dejamos arrastrar y nos subimos al mismo barco. Nos disponemos a disfrutar del viaje del que no conocemos con exactitud el destino. Pero tenemos una seguridad: este caos tiene más sentido. Porque en este viaje sí entramos todos y todas.

Dentro de mí ejercicio profesional acompaño, de un tiempo a esta parte, como maestra a grupos de edades heterogéneas de entre 3 y 5 años. La construcción del recorrido de aprendizajes la realizamos de forma cooperativa. Encontramos intereses en común a partir de propuestas ludocreativas en las que las áreas de expresión artística articulan las distintas jornadas. Nos conocemos a partir de la plástica, del movimiento corporal, de la expresión musical, de la narrativa y la literatura, y desde la dramatización. A partir de estas

áreas es que también nos acercamos a los objetos de conocimiento. Las temáticas vinculadas al campo de la sexualidad aparecen, como no puede ser de otra manera, de forma constante y cotidiana. En los espacios de higiene del cuerpo, en consignas vinculadas a la problematización de las construcciones y estereotipos de género, en las formas en las que les nombramos. Sin embargo, puedo identificar con claridad dos años en los que me interesa ahondar especialmente. Dos años en los que prácticamente todos los aprendizajes se encontraron dentro de la órbita de una temática que interesaba a nivel grupal y que entrelazaba la historia de cada uno de los niños y de las niñas: el nacimiento.



Dibujo de Celesta (5) Silueta del cuerpo



Útero con espermatozoides y óvulos

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Allá por el año 2020 en contexto de pandemia una mariposa nos enviaba cartas de una casa a la otra y en cada una de ellas contaba características de vida. Descubrimos de sus transformaciones y de sus cambios. Supimos también que nace de un huevo y luego dentro de la pupa finaliza por convertirse en mariposa. En la vuelta a la presencialidad surgió la pregunta inevitable: ¿Y nosotros y nosotras, cómo nacemos? Como primer paso decidimos conocer más sobre nuestro propio cuerpo. Dibujamos nuestras siluetas y nombramos la vulva, el pene, el ano, los testículos, los brazos, las piernas, la cabeza, las orejas, la nariz y la boca. También observamos imágenes del cuerpo por dentro en el que el útero llamó nuestra atención ¡Ahí empezamos a crecer! Conocimos y nombramos algunos nuevos conceptos como óvulo, oviducto y espermatozoides. Aprendimos que no se crece en la panza sino en el útero y nos preguntamos por qué si hace tanto tiempo nos nombran los pulmones nunca nos habían nombrado al útero. Llegamos a una conclusión: para que un bebé o una bebé crezca es necesario un óvulo y espermatozoides. Los primeros se encuentran dentro de los cuerpos con vulvas y, los segundos, dentro de los cuerpos con pene. Jugamos a estar dentro del útero que es tan calentito que no me

quiero ir, construimos con material de desecho óvulos y espermatozoides que hicimos viajar desde el ovario para encontrarse en los oviductos. Empezamos a entender un poco por donde venía la cosa hasta que ¡Esperen! ¿Y vos Olivia? ¿Del útero de cuál de tus mamás naciste? ¿Cómo consiguieron los espermatozoides? Las preguntas se multiplicaron y fue necesario recurrir a nueva información. Por suerte las mamás de Olivia nos hicieron llegar un libro de relatos en los que doctores y doctoras ayudaban a las familias que lo necesitaban. Yo crecí en el útero de mamá Dani y en el corazón de mamá Mima. Entendimos que habían personas que donaban sus espermatozoides para que otras pudieran ser mamás. Y nos pareció alucinante. Nos llegó además un video de una pediatra amiga que explicaba cómo sucedía un nacimiento con modelos a escala donde apareció la placenta y el cordón umbilical. Nos pareció tan importante que creamos unos títeres para compartir con el resto de los grupos del centro educativo. El acertijo fue desenredándose y entendimos que hay muchas formas de nacer, como también hay muchos tipos de familias, como también hay muchos tipos de color de ojos y muchos tipos de formas de ser. Hace sentido que haya muchas formas de hacer todo.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Valentin (3) naciendo del útero
construido por las familias

2023 y el interés se repite con un grupo diferente de niños y de niñas ¿Querías sopa? Dos platos. Los animales fueron el foco de investigación durante las jornadas de encuentro y de juego. Pingüinos, tortugas terrestres, canguros, caballitos de mar, ballenas azules pisaron con fuerza la sala y las preguntas no demoraron en aparecer ¿Cómo nacen estos animales? Descubrimos las características de cada especie que vinculamos con

el ecosistema en el que se encontraban insertos. Supimos que algunos nacen de huevos y necesitan de mucho cuidado. Otros nacen de úteros y otros son cuidados durante su primer tiempo de vida dentro de un marsupio. Nos sorprendimos con sus particularidades. Encontramos muchas semejanzas y algunas diferencias con los seres humanos porque claro ¡Nosotros y nosotras también somos animales! Mamás y papás nos construyeron en una reunión de familias como sorpresa una construcción dentro de la sala: un gran útero,

donde pudimos entrar y sentir el calorcito de aquel tiempo. Viajamos por el canal vaginal y sentimos, de alguna manera, que teníamos la posibilidad de volver a nacer, una, dos, tres, mil veces más. Dibujamos un gran útero en el piso con tiza y nuestros cuerpos viajaron convirtiéndose en espermatozoides y en óvulos. Descubrimos que es necesaria la fuerza y la colaboración de muchos espermatozoides para que uno en conjunto con el óvulo inicien el proceso de la fecundación. Reconocimos y nombramos nuestro cuerpo. Dibujamos nuestra silueta una arriba de la otra y ni siquiera dos de ellas coincidieron ¡Qué gran diversidad corporal! Comprobamos que nacimos de modos diferentes algunos nacieron de la panza y otras de la vagina. Con atención, Clara (4), mientras realizamos todos estos descubrimientos de forma grupal, observa a Rafael, del grupo de 1 año, llegar todos los días de la mano de sus dos mamás. De forma categórica plantea en una ronda de inicio de la tarde: Podemos mandarles una carta para preguntarles cómo hicieron para que nazca de sus dos úteros ¡Sino hay ningún puente! ¿Se los pegaron con cascola? Escribimos la correspondencia y Felipe (5) agrega preguntemos también dónde consiguieron los espermatozoides. A los días nos enviaron una carta en la que contestaron de forma clara lo que habíamos preguntado: Rafael había crecido en el útero de una de ellas.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Su otra mamá había acompañado su crecimiento del otro lado de la piel. Existía además un lugar donde se podía ir tanto a donar óvulos y espermatozoides como a recibirlos *¡Claro! Así todas las familias pueden convertirse si quieren en mamás y papás.*

Antes, antes, aaaaantes no se podía dice Simón (4). No sé por qué no se podía. No se podía porque no se podía. Capaz no sabían que sí se podía. Antes, antes, aaaaantes, podíamos nadar por el mar en línea recta sin enterarnos. Pero un día, las corrientes se volvieron más fuertes porque más vientos se animaron a soplar. Los sonidos de las olas sonaron más fuerte porque más voces se animaron a gritar. Nuestros cuerpos sintieron el impacto del frío del mar y casi no nos embarcamos en la aventura. Pero el cuerpo empezó de a poco a animarse, a templarse, a hacerse nuevas preguntas, a pedir ayuda cuando la incertidumbre se vuelve pesada, a nadar de la mano. Pudimos ver que somos muchos y muchas que deseamos infancias libres que puedan pintar sus vidas con los colores que deseen. En eso estamos. ¿Y sabés por qué? Porque hay un amanecer asomando y estaría

bueno que no te lo pierdas, que no nos lo perdamos (Shock, 2016).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Shock, S. (2016) Crianzas. Muchas nueces

2. LA VOZ DE LAS MADRES DANIELA GOFFI Y ADELINA PERDOMO

Queremos comenzar presentándonos; somos una familia lesbomaternal (homoparental) constituida por dos mamás y nuestra hija que hoy tiene 7 años. Olivia tiene dos mamás, no tiene papá y fue gestada a través de una inseminación con donante anónimo. Información con la que nuestra hija cuenta desde siempre.

Como familia nos sabemos una familia diferente, diversa y explicitamos esa diferencia con orgullo en cada uno de los espacios en los que participamos. En este momento nos parece importante nombrar a Rubén y Mario (papás

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



de Camilo) quienes con sus palabras “Ser Visibles Nos hace Invencibles” nos ayudaron a construir, esta forma de presentarnos que nos genera confianza y seguridad. Ellos constituyen la primera familia homoparental de Latinoamérica. Definir la elección del centro educativo al que nuestra hija iría en su primera infancia, fue una tarea que llevó mucho tiempo y dedicación. Debíamos encontrar un lugar que tanto a Olivia como a nosotras nos brindara confianza y seguridad además de herramientas educativas.

En nuestra búsqueda conversamos con diversos miembros de nuestra comunidad: familiares, amigos y amigas, otras familias lesbomaternales; y fue así como decidimos solicitar una entrevista con el Centro de Educación Infantil Araity.

En ese encuentro, donde nos recibió una de las directoras, lo primero que nos sucedió fue sentir la sensación de ser muy bienvenidas. Percibimos alegría ante la posibilidad del ingreso de una niña con dos mamás; una familia como la nuestra.

Es importante destacar que nuestra hija ingresó a Araity, teniendo un año recién cumplido, esto significa que la entrevista tuvo lugar varios meses antes pues no sabíamos cuánto nos llevaría encontrar el lugar adecuado a nuestras necesidades.

En la entrevista se nos explicitó la alegría por recibimos y el dato sincero y honesto de no tener experiencia a nivel institucional del trabajo con familias lesbomaternales/homoparentales. Nos invitaron a construir juntas esa experiencia y así fue como con un año y un día de vida, pañales y muy poco pelo Olivia comenzó su pasaje por Araity. Egresó cinco años después llena de herramientas y amor por SU jardín.

Cuando comenzamos a pensar en qué compartir en este texto, le preguntamos a Oli cómo se sintió en el jardín siendo una niña con dos mamás. Su respuesta fue: “es el mejor jardín del mundo”.

Lo que creemos ratifica que tomamos la decisión correcta y que el desafío que asumimos junto a la directora al inicio, fue cumplido con creces.

Pasados tantos años de ese primer encuentro y a la luz de la experiencia en diferentes espacios institucionales de toda índole, rescatamos la importancia de asumir que todas y todos estamos construyendo algo nuevo. Si bien familias homoparentales y lesbomaternales existen desde siempre, no hace mucho tiempo que podemos ser visibles y legítimas en nuestro país. Nuestra hija nace en el marco de la ley del

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



matrimonio igualitario y la ley de reproducción asistida, que permitieron fuera gestada por una de las mamás y sea hija legítima de ambas.

La construcción en conjunto la sentimos durante los cinco años con toda la comunidad educativa: educadores y educadoras, trabajadoras, familias, niños y niñas. Transportándonos a los primeros tiempos recordamos manifestar a padres y madres las características de nuestra familia, abriéndonos a la posibilidad de evacuar las dudas que se les generarán a ellos y ellas y a los diferentes miembros de sus familias. Destacamos de esos momentos la mirada atenta desde el punto de vista institucional, oficiando de sostén en la integración de nuestra familia a la comunidad educativa.

De esas épocas recordamos algunas anécdotas que incluyen preguntas de niños y niñas ¿de qué panza o de qué vulva nació Olivia? Si Olivia tenía papá, etc. También evocamos conversaciones con la comunidad sobre nuestra experiencia y la importancia de poder ser visibles, escuchadas y acompañadas. Destacamos también la relevancia de no celebrar los “días de”, de la madre, del padre, etc. y que en su lugar se celebrará el día de la familia.

No sentimos cuestionamiento sobre la falta de un papá; al ir creciendo juntos niños, niñas, familias y educadoras fue algo

que se naturalizó con el correr del tiempo. Recién tuvimos que retomar ese tema al cambiar de institución y de etapa vital en el ingreso a primaria.

A medida que nuestra hija crecía, surgían nuevas preguntas en niños y niñas tales como: “¿cómo son los diferentes tipos de familias?”, “¿cómo llegan los espermatozoides a la panza?”, “¿de dónde salen los espermatozoides?”, “¿dónde y cómo se guardan los espermatozoides?”. Las respuestas surgían de nosotras, de otras familias y de la propia institución a través de diferentes propuestas educativas. De esta forma tanto Olivia como sus compañeros y compañeras trabajaron (a nivel de niños y niñas de primera infancia) temas como: cuerpo humano, reproducción, reproducción asistida, donante anónimo, diversidad en familias, etc.

Un libro medular que ayudó a la incorporación de estos temas fue “Somos Familia” de la Dra. Elizabeth Ormart (Editorial Molinos de Viento) que fue trabajado en el jardín junto con otros textos y herramientas.

Todo este trabajo fue tan trascendente que creemos que contribuyó notoriamente a que nuestra hija pudiera, con orgullo, comprender su gestación, su tipo de familia y la figura del donante anónimo.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Otros libros que recordamos se trabajaron en el jardín fueron:

- “Mommy, Mama, and Me” (en inglés) de Leslea Newman - Editorial Tricycle Press
- “Mi familia de otro mundo!” De Cecilia Blanco - Editorial Uranito
- “Yo tengo dos mamás, ¿y tú?” De Carmen Lazaro Lopez
- “¿De que barriga nació yo?” De Virginia del Río - Editorial Carambuco Ediciones
- “Amanda y el cuerpo” De Mariana Gardella y Mariela Califano - Editorial Capital Intelectual

Como en todos los órdenes de la vida, construir y pensar junto a otros y otras enriquece, fortalece y permite crecer. Incorporar la diversidad creemos sólo puede realizarse desde la visibilidad real de las familias diversas, desde la palabra pronunciada. Desde el hecho concreto de vivir, compartir y educar incorporando lo diferente, lo diverso en todas las índoles.

3. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA: ¿POR DÓNDE EMPEZAR? MARIA MAÑANA GARCÉ, FLORENCIA ANZALONE CABRERA Y MARIA NOEL FEKETE

Es sábado de mañana, los participantes van llegando, hay ronda de mate y siempre surge algún chiste sobre lo costoso de levantarse...En un momento sabemos que la charla se corta, los pies quedan descalzos y damos por comenzada la jornada. Nos espera el inicio del trabajo que siempre es vivencial. Circulan risas, incomodidades, miradas y de a poco comenzamos a preparar el cuerpo. Lo lúdico, el movimiento y el encuentro se vuelven protagonistas. Luego el pasaje a la acción. Hoy tocan dramatizaciones, en los salones esperan materiales diversos y una consigna. Las narrativas frente a la sexualidad comienzan a circular. Se despliegan escenas y las historias personales frente a la educación sexual se vuelven parte del texto ficcionado. Algunos actúan y otros miramos. Cada quien resuena en lo propio y en lo ajeno. Se vislumbran infancias y sus curiosidades, adultes y lugares institucionales

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



que no saben cómo actuar y dar respuesta frente a muchas de las situaciones. Damos paso a la reflexión y la articulación teórica frente a lo vivido, cada quien trae situaciones laborales y personales que pensamos en conjunto. Aparecen preguntas, a las que intentamos dar respuestas que generan más preguntas. En **esas intersecciones cerramos hasta el siguiente taller.**

Pensando la sexualidad en la Primera Infancia

Somos un colectivo integrado por tres compañeras de diversos recorridos profesionales y formativos a las que nos unió el interés por la intersección entre la educación infantil y la educación sexual integral. A nosotras nos gusta pensar a partir de preguntas y, sobre todo, construir pedagogía a través de la pregunta. De modo que nos interesa abrir este artículo con algunas interrogantes:

¿Hay sexualidad en la Primera Infancia? ¿Es una dimensión vital a educar? ¿Quién educa en sexualidad? ¿Qué relación existe entre la sexualidad humana y una sala de infancias de 12 meses de vida? ¿Cómo sería una propuesta de educación sexual integral para quienes acompañan niños de 1 a 6 años?

Hace dos años comenzamos a proponer ciclos de talleres de formación en sexualidad específicamente en la Primera

Infancia con el convencimiento de que esta etapa de la vida es cimental. Las sensibilidades se construyen desde la gestación y los niños merecen y necesitan entornos educativos y familiares que les enseñen a pensar, sentir y hacer por fuera de los mandatos de una sociedad machista, misógina, lesbotranshomofóbica, racista, gordofóbica y capacitista.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Acompañar el crecimiento de infancias, sea desde el ámbito que sea, implica siempre estar educando en sexualidad. Es imposible no educar en sexualidad. Todes, todos, todas las adultecees estamos de un modo u otro contribuyendo a modelar la sexualidad de las infancias. Este es el supuesto primero desde el que partimos al hacer educación sexual integral (ESI). Una de las mayores complejidades de la educación en sexualidad es que, la mayor parte del tiempo, nosotres les adultecees enseñamos sin siquiera darnos cuenta que lo estamos haciendo y las infancias tampoco saben que están aprendiendo. Porque la sexualidad se aprende de lo dicho pero también de lo no dicho, los silencios, los tabúes, los chistes adultecees, las maneras de moverse de los y las adultecees, la manera en que expresan (o no expresan)

sus emociones, sus deseos y sus preferencias, lo que cada género se permite y no se permite en su vida diaria.

El desafío de reinscribir nuestras vivencias

Quienes hoy somos adultecees, alguna vez, con mayor o menor cercanía en el tiempo, fuimos también niñeces. Ese es otro supuesto fundante de nuestro quehacer en ESI: en todes nosotres está viva la infancia que fuimos, con todas las experiencias y enseñanzas que nos fueron constituyendo como seres sexuados.

Si piensas en tu infancia, ¿qué recuerdos te vienen a la mente en relación a la sexualidad? ¿Cómo aprendiste sobre sexualidad? ¿Qué cosas te dijeron? ¿Cuáles no te explicaron? ¿Quién te lo explicó? ¿Cuándo fue? ¿Cómo te sentiste? ¿Qué tuviste que callar? ¿Qué no supiste preguntar?

En nuestros primeros años de vida fuimos aprendiendo a pensar, hacer y sentir e inexorablemente aprendimos sobre lo “normal” y lo “anormal” en relación a los géneros, la diversidad sexual, los cuerpos, las sensibilidades y los deseos en general. Es decir que construimos un sistema de valores que incluye tanto libertades y potencias como prejuicios, tabúes y estigmas. Todas nuestras vivencias personales en relación a la sexualidad a lo largo de

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



nuestra infancia y posteriormente nuestras adolescencias y adulteces nos conforman y se hacen presentes en cada encuentro con las niñeces que acompañamos. Es por esto que para poder construir nuevos saberes, miradas y sentires que potencien el desarrollo de infancias más libres, necesitamos comenzar por nosotros mismos.

Una formación en y desde el cuerpo

¿Es posible educar infancias en y para un mundo más libre sin revisar los mandatos que nosotros aprendimos y que hoy aún nos habitan?

Ana Pampliega de Quiroga (1991) nos habla de las matrices de aprendizaje como aquellos “prismas cognitivos” que construimos y a partir de los cuales conocemos, organizamos, interpretamos y abordamos la realidad. Toda experiencia de aprendizaje explícito “deja en nosotros una huella, se inscribe en nosotros de determinada manera, afianzando o inaugurando una modalidad de ser-en-el-mundo y de ser-el-mundo para nosotros. De interpretar lo real”. Estas modalidades de las que nos habla se constituyen en nosotros como estructuras mayoritariamente no conscientes, cuyos orígenes están grabados en nuestros cuerpos.

En consecuencia, para poder acceder a parte de estas huellas se necesita más que la palabra o una clase

expositiva. Es el cuerpo puesto en acción que nos lleva a conectar con sensaciones que hasta el momento no habíamos ni siquiera vuelto a experimentar.

En una dramatización, un juego, un dibujo, en la construcción de un collage, en una meditación, se develan escenas casi espontáneas y muy potentes respecto a los discursos que traemos guardados sobre la sexualidad infantil.

“El cuerpo recuerda, los huesos recuerdan, las articulaciones recuerdan y hasta el dedo meñique recuerda. El recuerdo se aloja en las imágenes y en las sensaciones de las células. Como ocurre con una esponja empapada en agua, dondequiera que la carne se comprima, se estruje e incluso se roce ligeramente, el recuerdo puede surgir como un manantial”. (Pinkola Estés, citado en SEXUR, 2008, pp 18)

Así es que nuestras vivencias nos habitan silenciosas a la espera de ese primer movimiento que nos invite a contactar y despertarlas. Desempolvarlas, traerlas al frente, reinscribirlas en nuestros cuerpos, volviendo a contactar con nuestros placeres, necesidades y complejidades infantiles, para construir nuevas formas de acompañar a las infancias, más felices, más sanas, más libres.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Tres experiencias, tres miradas, tres historias



Cierres que abren

Luego de siete horas de vida compartidas, la jornada de encuentro mensual llega a su fin. Las propuestas del día son siempre desafiantes y movilizadoras. Docentes y participantes atravesamos un vaivén de pudores, disfrutes, alegrías, incomodidades, angustias e ilusiones. Poner el cuerpo en juego es liberador, gozoso pero muchas veces también incómodo. Nos despedimos con sonrisas cansadas pero satisfechas. Aliviadas incluso. Quienes coordinamos agradecemos la disponibilidad y las ganas; agradecemos la presencia y la entrega para zambullirse en las incertidumbres que les proponemos. Les participantes nos agradecen el pienso y la planificación tan precisa y tan flexible a la vez, el cariño y el cuidado en el acompañamiento, los saberes y el tiempo de reflexión compartidos. Repensarse no es sencillo pero puede ser muy disfrutable. Qué fortuna las oportunidades que nos abre trabajar niñeces para seguir creciendo nosotres también.

Síntesis

Cuando de sexualidad se trata, es imposible generar verdaderos movimientos en nuestras estructuras profesionales sin que se nos muevan las personales, porque (aunque a veces casi que se olvide) quienes hacemos educación somos personas y fuimos, hace más o menos tiempo pero sin excepciones, infancias también.

La mayoría de nosotres no tuvimos educación sexual integral en nuestras infancias como modelos de los que partir. No hay universidades de las que egresar para materner y paternar. Los planes de estudio en educación dedican un espacio más que reducido a esta dimensión humana fundante de nuestras subjetividades. Entonces, ¿por dónde comenzamos?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Ascué, M, Rodés, V, Biere, A, Campero, R, Chans, C. (2008). Un modelo de abordaje integral en sexualidad. Montevideo: Instituto de formación sexológica SEXUR

Quiroga Ana P. de (1991) Concepto de matriz de aprendizaje. En Matrices de Aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Buenos Aires: Ediciones Cinco

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica

— ROXANNA IVETTE VALERO BAZÁN



La educación del futuro requiere fortalecer habilidades vinculadas con la creatividad, innovación, pensamiento crítico y colaboración, desplegando nuevas estrategias de aprendizaje. Niños y niñas deben tener iguales oportunidades en estas materias; sus formas de aprender, sus necesidades y todos los elementos que puedan facilitar o interferir en su aprendizaje deben ser considerados y abordados. La perspectiva de género debe ser parte de este desafío, procurando entregar a las niñas herramientas que aseguren desplegar al máximo sus capacidades corrigiendo, si fuera el caso, factores de distorsión, discriminación y sesgos. [Comisión “Por una educación con equidad de género: Propuestas de acción”. (MINEDUC, 2019)]¹

En concordancia con la cita anterior, un objetivo estratégico en la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI)² es la calidad educativa y el bienestar integral infantil, jugando un rol muy importante el enfoque de género, en el que se proponen las mismas oportunidades educativas a niños y niñas.

Sin embargo, en la experiencia cotidiana de las comunidades educativas este enfoque de género es un desafío de largo alcance, debido a que la sociedad chilena e incluso

latinoamericana, tiene arraigada prácticas culturales machistas y estereotipos de género en los cuales hemos sido socializados y socializadas.

En este contexto, hemos decidido compartir esta experiencia, de un Jardín Infantil del sur de Chile, cuyas familias se identifican, en un gran porcentaje (53%), como originarias del pueblo Mapuche Huilliche y que da cuenta de logros y brechas, aún pendientes en esta temática.

En un Jardín del sur de Chile...

Perteneciente a la JUNJI, ubicado en la ciudad de Osorno, en Rahue Alto, con 50 años de historia desde el año 1973 a la fecha, atiende a 160 niños y niñas, a través de personal profesional y técnico, formadas en Educación Inicial. Las familias de esta comunidad educativa, descienden en una segunda o tercera generación del pueblo mapuche Huilliche, nacidas y criadas en la zona urbana. En este Jardín, con el apoyo de una educadora de lengua y cultura indígena, las familias trabajan aspectos identitarios de su pueblo.

El equipo educativo, en sus actividades cotidianas, observó que las familias tenían actitudes que mostraban poco

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

conocimiento de la importancia y significado de incorporar el enfoque de género en la educación de sus hijos e hijas, manifestado; por ejemplo, en las reacciones y cuestionamientos de las familias cuando los niños (varones) eligen el rincón del hogar, juegan con muñecas, eligen utensilios de cocina, entre otros elementos, asociados a los estereotipos de género que se relacionan con tareas de cuidados y labores domésticas, asignados tradicionalmente al género femenino, limitando las oportunidades de identidad, aprendizaje y por ende, de desarrollo pleno de niños y niñas que favorece las oportunidades que les entrega el Jardín Infantil.

Algunas situaciones observadas por el equipo fueron:

- comentarios como: “¿qué haces con eso?” realizado por algunos padres, cuando al llegar al Jardín encontraban a sus hijos varones jugando con una muñeca...
- en el caso de los padres, mostraron asombro cuando veían que sus hijos estuvieron jugando en el rincón del hogar, en especial cocinando, sirviendo alguna comida o lavando la loza, situación que no ocurría con las madres al observar las mismas situaciones.



Niños y niñas del Jardín Infantil jugando en el Rincón del Hogar: Cocinando y lavando la loza.



- algunos niños (varones), tenían una preferencia demasiado marcada por el color azul, mencionando que son hombres y ese es “su color”;



Elección de materiales de color de azul porque es “Niño” nótese que dibuja con lápiz azul sobre papel azul.



El mismo niño, después de la experiencia y trabajo con igualdad de oportunidades y darse cuenta que no se aprecian sus dibujos.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica



Desde ésta y otras observaciones, el equipo reflexiona respecto de las situaciones que dan cuenta de cómo las familias se ven influenciadas por los estereotipos de género asociadas al color, otorgando ciertos colores a niños (azul o celeste) y otros a niñas (rosado o lila). El equipo reflexionó sobre el rol del mercado, a través del comercio, la publicidad televisiva y las redes sociales, que influyen en las familias, los niños y las niñas que en su mayoría se encuentran expuestos a estos medios que incentivan y motivan estereotipos de colores y juguetes asociados al género.

“La experiencia de trabajar el enfoque de género con las familias”

Para llevar a cabo esta experiencia, fue necesario generar alianzas con tres actores claves: un actor clave es el equipo de la unidad educativa que reflexiona sobre los estereotipos de género observados en las prácticas educativas en aula y en las interacciones de las familias con los párvulos.

Otro actor clave, son los niños y las niñas, resignificando el juego como principal forma de aprendizaje y un tercer actor clave, son las familias como aliadas indispensables para realizar experiencias educativas desde el hogar, previa reflexión crítica sobre enfoque de género, con el equipo de la unidad educativa.

Una de las estrategias implementadas en la experiencia, consiste en llevar juguetes y material educativo del Jardín al hogar, promoviendo instancias de juego a través de “una bolsa viajera” con el fin de que los niños y niñas tengan la oportunidad de vivenciar experiencias que permitan desarrollar al máximo sus potencialidades y romper los estereotipos de género y prejuicios que tienen algunas familias.

Esta bolsa contiene materiales educativos y juguetes tales como: autos, animales, ollas, platos, tazas, muñecas, juegos de construcción entre otros, proporcionando la misma oportunidad que tienen de jugar con estos materiales en el Jardín y el hogar. De esta manera, se utiliza como herramienta básica del aprendizaje infantil, el juego, que es la principal forma de aprender de niños y niñas, favoreciendo un espacio para compartir e interactuar niños, niñas y sus familias.

Como metodología de trabajo, el equipo educativo realiza un diálogo con la familia en el cual se le da las instrucciones de uso de la bolsa y se propone:

- Que los niños y niñas puedan jugar con todos los elementos que contiene la bolsa, con su familia

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica



Familia que lleva la bolsa al Hogar.

- Dejar que los niños y las niñas jueguen y acompañarlos en sus juegos, dejándose guiar por ellos y ellas.
- Tener cuidado y orden con los materiales.

La bolsa, incluye una pequeña guía para desarrollar con la familia, las indicaciones de uso y un pequeño inventario de los juguetes que contiene.

Además, este recurso pedagógico se presenta a los niños y las niñas, motivándolos a jugar con su familia para “enseñarles” cómo juegan en el jardín con esos materiales.

Otro recurso que se incorpora, es un cuaderno con preguntas orientadoras para el registro de la experiencia.

Algunas preguntas del cuaderno son:

- ¿Su hijo o hija había tenido la experiencia de jugar con este tipo de materiales? ¿Con Cuáles?

- ¿Qué material de la bolsa le gustó más a su hijo o hija?
- ¿Qué opina de que su hijo o hija haya tenido la experiencia de llevar estos juguetes al hogar?

Posteriormente se socializa la propuesta educativa en una Comunidad de Aprendizaje de la Unidad Educativa (CAUE). Luego se entrega a la familia la bolsa con material educativo y cuaderno de registro, para su uso en el hogar.

Una vez que todos los niños y niñas han llevado la bolsa viajera a sus hogares, se invita a las familias a un taller, en el cual comentan sus vivencias sobre la experiencia, para analizar con mayor profundidad los estereotipos de género presentes en el hogar en que fueron socializados y socializadas.

Para la realización del taller con las familias, el equipo de la unidad educativa necesitó actualizar su conocimiento del tema, a través de auto capacitación, participación de talleres o curso sobre equidad de género, utilizando también el material de la institución: “Guía para incorporar el enfoque de género en las prácticas educativas de JUNJI”.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica



Durante los talleres con familias, algunas manifestaron que no tenían idea que sus hijos eran tan cuidadosos con el “bebé” y que les gustaba preparar “comidas” a toda la familia y que a las niñas les gustaban tanto los autos o que nunca las habían visto jugar con “Dinosaurios”. Se analizó que, en el caso de las niñas, la mayoría de los juguetes que tenían en casa perpetúan los roles de cuidado, una de las reflexiones de las madres y los padres era que en la adquisición de juguetes se dejaban llevar por las ofertas del mercado, y que éstos están clasificados para niñas: “muñecas, maquillajes, cocinas..” y para niños: “autos, súper héroes, juegos de acción” entre otros; también, comentaban que sus hijos e hijas piden que les compren determinado juguete porque es el que sale en la publicidad televisiva o redes sociales, dejándose llevar por el deseo de complacer a los pequeños y pequeñas.

Estos espacios, posibilitaron relevar la importancia del rol educativo de las familias en este tema, promoviendo en las interacciones con sus hijos e hijas, el despliegue de las potencialidades y el desarrollo de sus capacidades.

En estas instancias, las familias también pudieron reflexionar sobre la forma en que se dieron cuenta de su género, surgiendo revelaciones muy sentidas como la de una madre

que dijo: “de pequeña, le regalaron una pista de carreras a mi hermano mayor y a mí no me dejaban jugar con ella porque era de él, entonces recuerdo que pedí de regalo de Navidad una pista de carrera y me dijeron que ésta no llegó, porque era un juguete para niños” fue tal la pena de la madre al contar su experiencia que todo el grupo quedó impactado y ella continuó “allí me di cuenta que era niña”. Como finalización de cada taller, se generaron compromisos que surgieron de los propios participantes que tenían sentido y factibilidad; es así que, algunos apoderados se comprometieron a pensar lo que iban a comprar para sus hijos e hijas, sin dejarse influenciar por las cadenas de tiendas o publicidad y comprometiéndose finalmente a brindar todas las oportunidades posibles para que sus niños y niñas desarrollen todas sus capacidades, sin limitaciones como las que tuvieron ellos y ellas a lo largo de su vida.

Las reflexiones sostenidas al interior del equipo educativo se relacionan con reconocer que esta propuesta es un gran aporte como valor público al promover una educación inclusiva de calidad, asegurando el acceso de niños y niñas a interacciones, espacios y recursos libres de estereotipos, que les permita alcanzar su pleno desarrollo y contribuir a una sociedad más justa y equitativa.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica



A partir de esta experiencia, se puede observar en los distintos actores:

- En niños y niñas, se visualizan como sujetos de derecho, que juegan más seguros y confiados tanto en los espacios educativos al interior del jardín, como en sus hogares, ya que a partir de estas experiencias cotidianas se pueden realizar cambios importantes.

Asimismo, logran mayor apropiación en el uso del material de enseñanza y los espacios educativos, adquiriendo mayor protagonismo en sus procesos de enseñanza aprendizaje, libres de estereotipos de género que favorecen la construcción de su propia identidad.

En síntesis, se aportó ampliando las oportunidades que tienen en cuanto a las interacciones con recursos y espacios, descubriendo sus capacidades sin la intervención de un sesgo que las limite.

- En las familias, se reconocen avances; por ejemplo, en el cuestionamiento sobre los estereotipos con los que han sido educados/as, que les pueden permitir

transitar a nuevas formas de interacción con sus hijos e hijas, rompiendo barreras asociadas a los prejuicios de género.

El trabajo intencionado, cercano y horizontal con las familias cambia paradigmas, en este caso permitió abordar la educación desde un enfoque inclusivo en un juego libre y en el hogar en donde descubren nuevos intereses y habilidades de sus hijos e hijas.

- En el equipo pedagógico de la Unidad Educativa, se comprende la importancia de observar, reflexionar y tomar decisiones oportunas para gestionar procesos de mejora continua. Se espera seguir reflexionando; como comunidad educativa, para tener un despliegue total de esta práctica, teniendo como aliados al primer agente educativo: la familia.

Se requiere empoderamiento de los equipos de aula en el trabajo de incorporación del enfoque de género, asumiendo nuevos desafíos y compromiso con la temática, para dar respuesta a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, en alianza con las familias.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Enfoque de género: un desafío en la práctica pedagógica

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Niños y niñas jugando concentrados con pistas de carreras, actividad realizada después de la experiencia.

■ ROXANNA IVETTE VALERO BAZÁN

Profesora de Educación Inicial, Educadora de Párvulos del jardín Blanca Nieves y los Siete Enanitos de JUNJI
roxanna.valero.b@junjired.cl

NOTAS:

1. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14934/propuestas-genero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mineduc: Ministerio de Educación de Chile, 2019

2. La Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) es un organismo público chileno, fundado en 1970, dependiente del Ministerio de Educación, encargado de las salas cuna y jardines infantiles del país. Su rol es garantizar la educación parvularia de calidad y bienestar integral de niños y niñas preferentemente entre 0 y 4 años de edad.

<https://www.junji.cl/>

3. Comunidad de Aprendizaje de la Comunidad Educativa (CAUE), instancia de formación continua que agrupa a toda la comunidad educativa de un mismo Jardín Infantil para abordar el estudio y análisis de temas que se vinculan con el Proyecto Educativo Institucional, analizando acciones, procesos, y resultados. Es un espacio abierto a la participación de las familias.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad

ALBA TAFONELL



La escuela Joan Juncadella se situa en Sant Vicenç dels Horts, una localitat cercana a Barcelona, llamada así originariamente por los huertos que bañan las cuencas del río y que, hoy en día, le con@ieren inevitablemente cierto aire de otros tiempos. En este presente rápido, casi frenético, de consumo, información, modas, y demás, los huertos del Llobregat nos invitan a reconciliarnos con un tiempo lento, el de la naturaleza y el de la infancia, que no entiende de prisas, ni de consumo, ni de información, ni de modas. El río nos recuerda también esta necesidad de cuidar lo que surge de forma espontánea y se despliega por sí mismo, @luyendo hacia donde necesite, abrazado y contenido, hasta llegar a su destino, el mar. Nuestro mar, un Mediterráneo cada vez más sucio, a pesar de su azul resplandeciente. Y es que el río también baja marrón, muy marrón, y parece que la sequía de estos tiempos no augura un futuro demasiado esperanzador, al menos por lo que al agua se re@iere. Finalmente, la autopista traza el horizonte de este paisaje, con los atascos propios de las mañanas del área metropolitana de la capital catalana. Y en este microcosmos de contrastes, el griterío de unos niños jugando en el patio de la escuela, las manos esforzándose para conseguir la arena más @ina, los pies que piensan el mejor lugar para pisar y mantener el

equilibrio en el circuito de troncos, las cucharas rellenas de pasteles de arena, los columpios que cuelgan de los árboles propulsando a sus protagonistas hacia un futuro lleno de oportunidades que por ahora es un presente lleno de posibilidades y sueños, los insectos que son encontrados bajo las hojas de un arbusto, las manos que atrapan y las piernas que empiezan a correr por no ser atrapadas, o las palas y cubos que trabajan laboriosamente sin descanso. En medio de los contrastes aparece un lugar por y para la infancia, un escenario propio. La escuela pública como escenario propio para los niños y niñas de 3 a 12 años de este barrio de Sant Vicenç dels Horts. Un barrio marcado por la fragilidad económica, de familias de clase obrera con pocos recursos y nivel adquisitivo, y con un porcentaje muy elevado de inmigración, con distintos orígenes culturales. La diversidad como rasgo de identidad del barrio y de la escuela.

Y, ¿cómo da respuesta la escuela a esta diversidad?

Tras muchos años de recorrido, transformaciones y revisiones, el equipo docente ha ido trazando una línea metodológica propia, que avanza lenta pero segura, un lugar desde donde sentir comodidad y compromiso a partes iguales; desde donde enfocar y repensar. Así,

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

el ciclo de infantil (comprendida entre los 3 y los 6 años) se organiza en tres niveles (Infantil 3, Infantil 4, Infantil 5) con dos grupos por línea. La jornada escolar combina momentos de grupo de referencia y momentos internivel, y así se pretende cuidar las necesidades y aproximaciones individuales de cada uno al aprendizaje y a los procesos de desarrollo, respetando las distintas formas, ofreciendo variedad de opciones con las que acceder al



conocimiento y sus procesos. Así, por las mañanas se trabaja en grupos de referencia en propuestas que abarcan un gran abanico de opciones metodológicas, desde las sesiones en gran grupo, las de medio grupo, las de grupos heterogéneos y cooperativos hasta las propuestas de carácter más individual o en parejas. Por la tarde, los 105 niños de toda la comunidad de pequeños disfrutan de los ambientes de aprendizaje, esta mágica y libre circulación regulada por uno mismo (y también por los adultos de referencia) que tiene como propósito y eje principal cuidar el interés y el juego del niño. Se entiende, entonces, que tras años de ejercicio profesional, las maestras de infantil de esta escuela han ido diseñando y trazando una línea educativa y metodológica propia, evitando casarse con una única corriente pedagógica sino más bien lo contrario, bebiendo de distintas estrategias metodológicas contextualizadas y enraizadas en su contexto más inmediato, en una especie de diálogo entre la praxis, la observación y las evidencias que día tras día ofrecen las experiencias de los niños y niñas a los que acompañan.

Los primeros rayos de sol se @iltran entre las ramas de los árboles en esta mañana fría de invierno. Las primeras notas de la canción escogida por Cristina, la conserje, inaugura un

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad



nuevo día en la escuela. A medida que avanza la canción, se abren las puertas, y Nekane, de la mano de su madre, recién peinada y aseada, avanza también hacia su clase, como tantos otros niños y niñas, acompañados de sus familias. La música sigue sonando mientras saludan a la maestra, con una sonrisa alegre que todavía esconde algún resquicio de sueño, y entran al espacio lleno de propuestas distintas, que invitan al juego y al disfrute. Mientras la mirada recorre toda la clase, ella va sacándose la chaqueta, colocando su botellín de agua en la estantería y dejando sus pertenencias en el colgador del pasillo. Pronto llegan otros compañeros y compañeras, llenos de anécdotas y ganas, y la música ya no se oye, quizás se ha terminado, o quizás es el bullicio de la infancia que se la ha tragado.

El día se despierta con este primer rato de juego libre en el aula, con propuestas variadas y atractivas para ellos y ellas que cada día cambian y que conectan con los intereses de cada uno. Seguidamente, es el momento de la asamblea, de saludarnos, contarnos y situarnos un poco, en grupo de referencia. Tras estas rutinas que nos ubican en el tiempo y el espacio, tras saber cómo se presenta el día, los rayos del sol ya iluminan y calientan todo el espacio. Puede ser que hoy sea martes, y haya Juegos matemáticos, así que Salma,

junto a su grupo de cuatro compañeros, se adentrará en una de las propuestas rotativas y con material manipulativo, ideado por las maestras, para ir avanzando en la adquisición de las primeras nociones y conceptos matemáticos. Hay cuatro grupos, dos de ellos funcionando y explorando las propuestas de manera autónoma, con una supervisión y



observación más distante por parte de la maestra, y otros dos con propuestas que necesitan de un acompañamiento y guiaje más cercano, y que, por ello, cuentan con una maestra que está completamente dedicada a ellos. Con esta distribución heterogénea, tanto de ritmos como de niveles de aprendizaje, se fomenta una práctica cooperativa

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad



y entre iguales, y a la vez respetuosa con el momento madurativo y evolutivo de cada uno. Las maestras hacen un registro diario e individual de las observaciones realizadas, y toda esa información es revisada y tenida en cuenta constantemente para atender a cada niño y niña en aquello que necesita, ésto es, para atender la diversidad desde la individualidad y particularidad de cada cual.

Pero si hoy es lunes, nos vamos de visita a la biblioteca de la escuela, donde la mascota de la biblioteca nos ha preparado un cuento, con todos los materiales que nos permitirán recrear el relato y jugar una y otra vez a recrearlo a lo largo de la semana. Y ésto lo hacemos en grupo de referencia. Quizás estos lunes serán los únicos días que Dagmara acudirá a una biblioteca, o quizás no, serán los primeros de una larga historia y recorrido por bibliotecas y librerías. Sea como sea, la escuela se convierte en el escenario de oportunidades para todos, un lugar donde ofrecer y compensar, desde donde partir o ampliar. Puede que hoy sea una mañana de jueves, y que Elsa tuviera más sueño y pereza que de costumbre, pero cuando su madre le susurra que hoy podrá disfrutar de la sesión de psicomotricidad, se levanta feliz, pues la diversidad de

propuestas y materiales, la conectan con un lugar de su cuerpo y movimiento únicos y diferentes para ella. Goza, junto a la mitad del grupo, de estas sesiones semanales de placer y expresión.

Firdaouss pregunta a la maestra si mañana volverá a ofrecer los rotuladores y colores en el momento de la entrada relajada. No ha acabado de pintar su dibujo en la libreta. Lo dice con cierto temor en los ojos. Cuando la maestra asiente y la abraza, ella sonríe mostrando unos dientes @inos e irregulares, carcomidos por el azúcar, y le con@iesa que en su casa no tiene rotuladores y no quiere que su dibujo se quede a medias.

Hoy es miércoles, y María, la maestra de música, viene a buscarlos. Todos se muestran ilusionados, les gusta recorrer la escuela y gozar de la sesión de música, que hacen en gran grupo. Tocaban instrumentos delicados, bailan, entonan y cantan. Se sumergen en el lenguaje superior que es el música, y Jair vibra con ello. Tras el recreo, tienen un rato de exclusividad con su maestra de referencia; y es que cuando trabajan historias matemáticas, son llamados de forma individual para representar el relato que les narra, con contenidos matemáticos, siempre a través de personajes

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

y materiales manipulativos y lúdicos, que les conectan con el juego y el aprendizaje. La maestra puede mirar, atender, saber y observar a cada uno, mientras los demás juegan, y se produce este mágico equilibrio entre la individualidad y la colectividad.

Hoy Thiago, de cinco años, achica sus ojos azules de pestañas larguísimas mirando muy concentrado la pizarra. En gran grupo hemos trabajado y escrito las palabras que Triana ha traído desde casa, todas contienen la U. Ahora toca en grupos reducidos escribir dichas palabras en las libretas, la maestra puede acompañarlos ya que sólo son cinco niños esforzándose para trazar, descifrar y aprender a discernir sonidos y representaciones, en el gran universo simbólico que es el código escrito. Como una danza todo se ordena, y Thiago ha conseguido escribir las cuatro palabras con todas y cada una de sus letras. Menudo reto y menuda promesa; el acceso a la escritura y a la lectura será para él el acceso al mundo.

También puede ser que sea viernes, y toque sesión de Proyecto, donde se aprende de manera globalizada y construyendo el aprendizaje entre todos, por ejemplo, sobre los dinosaurios. Lucas sabe todos los nombres, los más impronunciables, y Basma cuenta algo sobre un meteorito y fuego, y volcanes. Cuando buscamos el origen de los dinosaurios vemos que hay algunos que vivieron en Colombia, e Ian cuenta y recuerda a su familia. Ilyas

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Diversidad

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



nos habla de Marruecos, Elián de Perú y Thais de Bolivia. Nos damos cuenta una vez más de nuestra diversidad, de nuestra riqueza. Y ya viene el @in de semana, y nos contamos aquello que nos gusta, y lo que nos hace ilusión. Y nos deseamos buen @in de semana.

Y mientras ésto pasa, la autopista continúa acumulando coches, el río bajando seco, los huertos creciendo lento y el sol luciendo alto. Y mientras ésto pasa, la infancia aparece y es la única oportunidad de salvar y reinventar el mundo.

■ ALBA TAFONELL
Maestra de educación infantil

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



— FABIANA OLIVEIRA CANAVIERA

La educación de las crianzas está permeada por diferentes aspectos culturales, la cultura escolar, la cultura familiar, la cultura infantil y la cultura local o territorial, que en ocasiones está permeada por prácticas ancestrales. Dependiendo del contexto educativo, de la formación de las educadoras y educadores y de la intención pedagógica guiada por la dirección, esta composición cultural será más equilibrada o se inclinará más hacia algunos de los lados. Por tanto, el entrelazamiento entre culturas (Barbosa, 2006) se concreta de diferentes maneras en cada institución, cambiando de un lugar a otro.

En esta composición surge la pregunta: ¿qué pueden hacer niñas y niños en la disputa cultural? ¿Y qué infancias? Hay muchos niños y niñas, y sus infancias son múltiples. La atribución de sentido y significado construido por ellos y ellas a sus experiencias culturales es el punto de partida y de llegada que interesa a esta investigadora, oriunda de Maranhão, ciudad situada entre el norte y noreste de Brasil, y fuertemente marcada por la cultura afro y la cultura indígena, es decir, ricamente intercultural.

Como vivimos en una sociedad adultocéntrica, la prevalencia cultural en la vida y los servicios destinados a

las crianzas, generalmente la eligen los adultos. Aunque existen especificidades centradas en los intereses infantiles, la lógica cultural en los entornos urbanos, en Occidente, es muy similar en la mayoría de los países, desde el nacimiento de los bebés en los hospitales, hasta los primeros cuidados maternos guiados por las ciencias médicas, pasando por la educación, la alimentación hábitos, ropa, juguetes, etc., casi todo está construido y determinado por los adultos, y pocos reflexionan sobre si esto podría ser diferente.

Sin embargo, a partir del umbral del siglo XXI, las crianzas también comenzaron a ser reconocidos como productores de cultura, y en ese contexto, comenzamos a valorar sus producciones e interpretaciones, principalmente por la lucha de las mujeres por incluir a los niños y niñas en las narrativas de reconocimiento¹. Destaco que la niñez ha sido históricamente una preocupación para las mujeres, no sólo por la maternidad, sino por el trabajo de cuidado, feminizado, que nos fue delegado por el patriarcado. Trabajo infravalorado, que en los países colonizados y con una larga historia de esclavitud de los negros en el continente africano, todavía hoy concentra este trabajo en manos de mujeres negras.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



En Brasil, cada día, fortalecemos investigaciones y estudios sobre las acciones de los niños entre sí y entre ellos y los adultos; Se consideran sus interacciones, la producción de las culturas infantiles, sus lenguajes, su implicación y participación en la construcción de la realidad social. Gran parte de esta investigación se desarrolla en instituciones educativas, círculos infantiles y jardines, por lo que no podemos seguir mucho de lo que surge del entrelazamiento cultural fuera de las instituciones educativas, y los aspectos que configuran un ethos infantil de las clases y comunidades populares. tradicionales, que aún logran experimentar las riquezas de la sociodiversidad cultural brasileña.

De este contexto surge el interés por el tema de la participación infantil en contextos culturales, en un principio investigué su participación en su contexto educativo, como una práctica democrática de ciudadanía activa infantil, esta mirada se extendió a las calles, en los actos sociales y políticos, en manifestaciones en defensa de la democracia que se produjeron en mayor medida en Brasil desde el contexto del golpe político contra la ex presidenta Dilma Rousseff. Y hoy, se centra en la participación de los niñas y niños en la cultura, especialmente en la cultura popular de Maranhão.

Considerar a los niños y las niñas como seres estéticos, que se relacionan con el mundo imaginario, ficticio y material;

pero que, durante mucho tiempo, actuaron sólo como espectadores del mundo artístico y cultural, y sin embargo, siempre respondieron y siguen respondiendo con cierta admiración ante las producciones artísticas y culturales. Comencé a reflexionar que: sus relaciones con aspectos de la cultura popular brasileña no eran tan debatidas en el ambiente académico de la Pedagogía Infantil en Brasil como un elemento pedagógico formativo, o más bien, un constituyente intrínseco de un enfoque brasileño de la Educación Infantil, centrándose sobre prácticas puntuales, festivas, a veces estereotipadas, dentro de algunas instituciones educativas.

A partir de la resignificación acuñada por Willian Corsaro (2009) para la idea de “socialización infantil”, comenzamos a considerar que realizan un tipo de reproducción interpretativa de las formas de vivir y estar en el mundo. Es decir, manipulan, inventan, crean, transgreden, reconfiguran parte de lo que ven, sienten, viven y les enseñan, llevando a su mundo prácticas culturales dominantes, usándolas en sus propias ropas. Esta manera interpretativa de entenderse y organizarse en el mundo, que producen entre ellos, con poca interferencia de las personas adultas, es lo que hemos llegado a llamar culturas infantiles. En mi opinión, estas prácticas culturales de niños y niñas en sus primeros años, con su propio lenguaje, con sus especificidades, inmersos

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



en diferentes ambientes culturales, son interculturales, son mezclas culturales y podrían ser mucho más.

La mayoría de las veces consideramos la interculturalidad sólo como la convivencia respetuosa entre culturas étnico-territoriales consolidadas por los adultos. Y no la convivencia e intercambio de culturas infantiles como forma de construcción de subjetividades inmersas en la pluralidad cultural (Silva, 2011). Principalmente, porque la infancia es considerada el momento de la inserción en la cultura, o mejor dicho, en la cultura de tu familia, de tu país, en una cultura dominante, hegemónica, preparada, que poco a poco será asimilada. Es un momento de construcción de pertenencias, incluidas las culturales, pero no hay énfasis en los intercambios culturales entre niñas y niños, considerando culturas con raíces ancestrales. Y, lamentablemente, existe un predominio monocultural incluso en las instituciones educativas.

En São Luís, una parte importante de la población de la capital de Maranhão tiene relaciones de pertenencia y parentalidad con territorios tradicionales del interior del estado, comunidades que quedan de la resistencia de las negras negras² al colonialismo y la esclavitud, además

de aldeas y territorios indígenas. Hábitos culturales de diferente índole permanecen en ciertos grupos familiares y se han trasladado a los barrios populares de la capital. Este encuentro cultural de diferentes pueblos está en las calles, en los juegos infantiles, en las fiestas tradicionales de los barrios populares, y promueve una interculturalidad casi imperceptible. Pero la pregunta es: ¿esta riqueza cultural la llevan los niños y niñas presentes en las instituciones educativas?

Partiendo de la premisa de que existe una cierta interculturalidad en las experiencias comunitarias, que están presentes y visibles en las fiestas populares, y en lo que convencionalmente se llama folklore. Y, como los niños y las niñas son participantes-jugadores de estas festividades, estos aspectos interculturales conformarían también sus prácticas culturales, lúdicas, imaginativas, materiales, narrativas y corporales. Comprender cómo se apropian de aspectos culturales en un entorno urbano es un desafío socioantropológico, por lo que ingresar con ellos a las escuelas se ha convertido en el camino más fácil para los estudiosos de la zona, en un intento por delinear esa cartografía cultural. Sin embargo, en las instituciones educativas la cultura y la interculturalidad se reconfiguran,

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



no se transponen como en las comunidades, por lo que el diálogo con el territorio se vuelve esencial.

Comprender el papel de la participación de los niños en nuestra composición cultural es lo que actualmente moviliza nuestros estudios. Parte de la relevancia de este tema es percibir a los niños en una apropiación cultural, no en la adquisición de aprendizajes, sino en la interpretación, en una cierta antropofagia. ¿Están interesados en devorar lo que llamamos patrimonio cultural? ¿O todo esto les es indiferente? ¿Cómo se lo apropian? ¿Fotos de ficción? ¿Dibujo? ¿Construir aparatos? ¿Dedicado a la artesanía? ¿O bailar y cantar? ¿Lectura? ¿Y qué significa esta apropiación?

Partiendo de que el mundo está formado por objetos mundanos, instituciones, monumentos, etc., de cultura, lo que nos hace decir que **cada cultura se presenta** a los hombres como un mundo, porque, como dice Arendt **“cuanto más gente, más más mundos”** (Bidinotto, 2019, p. 114, cursiva agregada).

Saber cómo la “cultura dominante” integra a los niños y niñas, y cómo ellas y ellos establecen relaciones con las diferencias culturales y, específicamente, cómo esa relación actúa en la sociabilidad infantil, en la formación de su

pertenencia étnica, en la producción de culturas infantiles entre las crianzas y entre ellas y las personas adultas, es buscar mapear el sustrato material y simbólico de la producción cultural en la época contemporánea.

Sabemos que es sumamente difícil rodear el juego, los juegos, las interacciones, las narrativas y los cuerpos de los niños y las niñas en movimiento, entre muchos otros pequeños hechos que suceden en medio de sus experiencias culturales, principalmente sin atribuirles interpretaciones externas, científicas y psicopedagógicas. Tal vez sea necesario retroceder y desandar los pasos del paradigma probatorio de Ginzburg (1989), apoyado en la semiótica, atenta a los detalles indexicales para la apreciación de situaciones singulares, un paradigma que involucra intuición, olfato, vista, evidencia y señales. El autor afirma: “[...] detrás de este paradigma indicativo o adivinatorio, se vislumbra el gesto más antiguo de la historia del género humano: el de cazar [...]” (p. 154). Por eso me convertí en cazadora, en busca de infancias que deambulan por las calles de São Luís durante las fiestas populares.

Siguiendo a Ginzburg (1989), además de movilizar los elementos intrínsecos al concepto de circularidad cultural tales como: clases sociales, artes, relaciones y diferencias culturales y territorialidad, que se dan a través de la

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



“relación circular conformada por influencias recíprocas, que se mueve desde de abajo hacia arriba, así como de arriba hacia abajo” (p.13), vamos a corroborar, siguiendo al autor cuando rechaza que la cultura popular sea un “reparto generoso” en el que las clases dominantes/adultas hagan “de subproductos culturales” que sean asimilados pasivamente por las clases subordinadas, por las minorías, y sí, trabajando en defensa de una influencia recíproca entre culturas.

Vale resaltar la necesidad de realizar esta discusión a la luz del debate contracolonialista, desde la perspectiva del sur global, tratando de resaltar la integración de culturas, y las disputas entre la cultura dominante “blanca” y la cultura popular “multiétnica”; así como, utilizando la herramienta metodológica del feminismo negro, la interseccionalidad entre raza, clase, género y también territorio para mapear pertenencias culturales.

Dentro de los espacios educativos nos corresponde a nosotros cazar los despojos, o lo que dentro de estos despojos podemos destacar como: a) elementos culturales; b) pertenencia cultural de los niños y c) prácticas interculturales. Por tanto, observar a los niños en su juego en los flujos de entrada y salida de las instituciones, en

su juego, sus juguetes y otros objetos que traen de casa a la escuela, y también en los objetos, imágenes, dibujos, carteles, fotografías y otras producciones. que nacen en diálogo con las familias, puede indicar aspectos culturales diferentes, y quién sabe, tal vez apunte a una intención pedagógica intercultural.

Para estos análisis culturales, también podemos considerar: ropa, zapatos, mochilas, bolsos, aretes, pulseras y collares, toda materialidad que pueda ser elección de un niño, y portadora de una cultura no homogeneizada, que no ha sucumbido a la industria de masas. de superhéroes y heroínas de películas y dibujos animados realizados por personas adultas para las infancias, así como las prácticas de alimentación, acogida, baño y descanso realizadas en las instituciones y en qué medida estas prácticas respetan las diferencias culturales de niños, niñas, sus familias y territorios.

Finalmente, conjetura que en la cuna de la cultura popular, la cultura de la artesanía (Sennett, 2015), las artesanías y los talleres de manufactura, pueden existir signos de esta visión de las crianzas como artesanos, participantes de la artesanía del mundo, principalmente como parte de cultura o subculturas populares (Ginzburg, 1989), en contraste con la cultura dominante y hegemónica. Entendiendo popular en

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Artesanías infantiles: pertenencia cultural y participación de los niños pequeños en la producción cultural



el sentido del filósofo Jacques Rancière, quienes no tienen poder, por lo tanto son parte del pueblo, y sus producciones serán del orden de lo popular, asegurando que las diversidades culturales son inherentes a la democracia, en tanto poder del pueblo.

■ FABIANA OLIVEIRA CANAVIERA

Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad Federal de Maranhão

NOTAS:

1. El concepto de reconocimiento “se ha convertido en un término genérico que articula diferentes perspectivas de la justicia clasificadas como críticas y preocupadas por develar las profundas exclusiones existentes que socavan la efectividad democrática” (Honneth, p. 289, 2003). Para una comprensión más profunda de las perspectivas de la Política de Reconocimiento, recomendamos a Axel Honneth o Nancy Fraser.

2. Categoría de autoidentificación de un territorio quilombola en Maranhão. Almeida, Alfredo Wagner B. de. Frechal Terra de Preto: quilombo reconocido como reserva extractiva. São Luís: SMDDH; CCN-PVN, 1997.

REFERENCIAS

Barbosa, M^a Carmen S. Culturas escolares, culturas infantiles y culturas familiares: socialización y escolarización en el entrelazamiento de estas culturas. Educación. Soc., Campinas, vol. 28, núm. 100 - Especial, pág. 1059-1083, octubre. 2007.

Bidinotto, Tatiana da Silva. Cultura popular dando nuevo significado a la experiencia educativa en educación infantil. Tesis de maestría. UFPR: Curitiba, 2019.

Corsaro, William A. Reproducción interpretativa y cultura de pares. En: Müller, Fernanda; Carvalho, Ana María Almeida (orgs). Teoría y práctica en la investigación con niños: diálogos con William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

Ginzburg, Carlo. Mitos, emblemas, signos: morfología e historia. 2da ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Silva, Clara. Intercultura y sanación educativa nido y en el escuela dell'infanzia. Parma: Edizioni Junior, 2011.

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Diversidad y primera infancia

La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes

■ MERCEDES MONTES

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Un papel que inicia, un papel como punto de partida y la educación como la posibilidad de escritura de una carta para navegar atravesando el mundo y la cultura.
Patricia Redondo

Introducción

Como profesional de la educación y en mi rol de directora de un establecimiento educativo creado recientemente (JI 952 Lomas de Zamora), les quiero compartir mi experiencia en este proceso fundacional del primer edificio educativo en un barrio que era llamado “El barrio sin escuelas”. Desde mi mirada considero que la creación de un jardín de infantes, nos invita a repensar el rol del estado en las políticas educativas que permiten incluir e inscribir a niños y niñas en procesos de alfabetización cultural. Si bien, el sistema educativo tiene como función la construcción y reproducción de saberes en la formación de sujetos sociales, cabe preguntarnos acerca de los supuestos ideológicos que le dan sentido a la política educativa y que se ve reflejada en las acciones y en la toma de decisiones. Estas decisiones pueden transformar realidades y cambiar destinos, porque la creación de un jardín de infantes estatal en un barrio humilde de migrantes, inscribe el lazo filiatorio del estado

con la comunidad y con la palabra igualdad, que en abstracto no dice nada pero sabemos que significa muchas cosas, entre ellas un punto de partida para transformar y transformarse.



Inauguración del Edificio Educativo Jardín de Infantes 952

La diversidad como punto de partida para construir lo común desde las diferencias que nos habitan.

Abrir las puertas de una institución escolar es abrir las puertas a un nuevo mundo, para alojar lo diverso y enriquecernos con las experiencias y aprendizajes de cada ser que habita la escuela. Es decir que somos comunidad porque existen miradas, hábitos y experiencias comunes que le dan sentido a la experiencia educativa, en palabras

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Diversidad y primera infancia

La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

de Sandra Nicastro “Lo singular de la escuela está en que inviste un tipo de deseo que pocas instituciones reconocen con tanta fuerza como ella: el deseo de construir lo común a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen” (Nicastro 2012 P.17). En esta construcción de lo común desde la primera infancia cobra una relevancia fundamental la inauguración de jardines de infantes como primer eslabón que inicia las trayectorias educativas que incluyen a niños y niñas en procesos de alfabetización y ampliación de miradas en el plano social, cultural y epistémico.

Podemos inferir una relación entre trayectoria y camino como palabras necesarias que nos recuerdan que el camino se hace al andar y ahí aparece el caminante dejando su huella. Por lo tanto la trayectoria educativa es una trayectoria en movimiento, a través de la cual se construyen subjetividades.



La diversidad como construcción de lo común.

La educación es un asunto de estado

La ley nacional de educación 26.206 y la ley provincial de educación 13.688 contemplan el derecho a la educación para todos los habitantes del suelo argentino, por lo tanto la demanda de conocimiento es un derecho de toda la población con independencia de la posición en el espacio social. La pregunta que resuena es si hay derecho sin estado y sabemos que el posicionamiento ideológico que se pone en juego será clave para generar políticas de inclusión o de exclusión.

Tenti Fanfani va a decir que para lograr el derecho al conocimiento de toda la población el Estado debe hacerse responsable de proveer a todos las mejores oportunidades de aprendizaje garantizando conocimiento relevante. “Sabemos que la lógica del mercado lleva a la competencia, la desigualdad y la distinción y la lógica del derecho lleva el conocimiento como asunto de estado, como responsabilidad y obligación colectiva que busca la construcción de una sociedad menos desigual y más justa” (T.Fanfani, 2021, P.44)

Por lo tanto, el rol del Estado quien tiene como principio la organización del consenso en una sociedad, debe intervenir para equilibrar desigualdades en clave de derechos, ese es

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Diversidad y primera infancia

La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

el compromiso que debe asumir cualquier país que quiera construir colectivamente una sociedad más justa y una ciudadanía cada vez más democrática. Considero y creo, porque creer es una obligación que mantiene viva la esperanza, en una Educación que pueda alojar a todos y todas, donde se pueda enseñar y aprender construyendo relaciones de igualdad, de confianza, de solidaridad, de libertad y de justicia.



Construir identidad desde una perspectiva intercultural

En el barrio nueva Esperanza De Lomas De Zamora se alojaron comunidades migrantes que han venido en busca de sueños y que nos enriquecen con sus saberes y con su cultura, así es que la construcción de identidad es social y es histórica y pone en valor el reconocimiento de

las múltiples posiciones identitarias en todo el territorio argentino. Es así que esta construcción de identidad se sostiene en la defensa de los derechos humanos y debe ser la esencia del proceso educativo que convoque a construir identidad con el eje que nos proporciona el pensamiento nacional y latinoamericano.

La perspectiva intercultural requiere poner en valor las diferencias, tributos inherentes de nuestras sociedades, permitiendo que los niños, las niñas y sus familias puedan construir un vínculo sólido basado en el reconocimiento y el respeto por la singularidad de las distintas experiencias culturales que formarán parte de toda la trayectoria escolar de los estudiantes. Este modo de transversalizar la enseñanza desde la interculturalidad presentan un mirar que no es neutro, ni pasivo, sabemos que el mirar nos posiciona frente al mundo y determina las acciones y decisiones en una sociedad. En palabras de Patricia Redondo este mirar evoca una memoria que es alcanzada por las palabras “Advertir los propios modos de ver los lugares, las experiencias, la vida de las/los otras/os en territorios marcados por el estigma, signados por el discurso mediático de la violencia, significa reconocer los marcos desde los cuales se mira” (Redondo, 2019, p.44)

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Diversidad y primera infancia

La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Que la educación inicial tenga una transversalidad en clave intercultural supone que las prácticas de enseñanza y de aprendizaje que se desarrollen en los jardines de infantes puedan ir más allá de la asimilación y la segregación. Esta mirada intercultural de valoración de las otredades nos invita a transformar, empoderar y descolonizar las prácticas educativas para dar lugar a la palabra plena y llena de sentido que dialogue con concepciones, cosmovisiones y diversas formas de relacionarse, de participar, diversidad de lenguajes y expresiones involucradas en las interacciones humanas.



Cierre de proyecto:
Protagonistas de
Nuestra Identidad

A modo de cierre

La experiencia pedagógica política con la comunidad es una experiencia que se construye desde un abordaje en movimiento constante y permanente. Por eso mismo es necesario revisar aquellas prácticas homogeneizantes que han atravesado los procesos de colonización pedagógica donde se ha privilegiado una educación eurocéntrica, patriarcal, civilizatoria que construyó un pensamiento colonizado. Ante esa colonización pedagógica que no ha representado la diversidad de nuestros pueblos, es que nos debemos la incorporación de nuevas prácticas que se sustenten en el reconocimiento de las identidades múltiples

in-fan-cia latinoamericana historia de la educación

Diversidad y primera infancia

La experiencia pedagógica política con la comunidad desde el jardín de infantes



y que permitan promover la igualdad como punto de partida de la experiencia escolar infantil.

Esta desigualdad es la que se sustenta también en la lógica de mercado que excluye a las clases populares ejerciendo una violencia simbólica al denostar a la educación pública como una educación para pobres. Lo que sucede es que las clases dominantes deberían entender que invertir en educación es combatir la fragmentación social y que una buena educación pública para todos y todas contribuye al bienestar general.

Lo que digo es que se hace imperante la necesidad de generar más igualdad social que garantice el derecho al conocimiento irrenunciable y profundo y que empodere a las infancias para la vida. Solo teniendo en cuenta estas premisas podremos generar una ciudadanía activa que participe en el plano político, social y cultural, por lo tanto la igualdad social y la educación escolar se encuentran en estrecha relación con el lugar que ocupa la comunidad en la distribución de bienes y servicios. Es así que la escuela, como lugar público donde habita lo común, es lugar de reconocimiento y de hospitalidad. “Sobre ese reconocimiento, lazo, hospitalidad y voluntad de transmisión se producirán enseñanzas y aprendizajes” (Nicolazzo, 2018, p.205)

Desde ya, que no sería posible recorrer estos caminos si no nos oponemos a cualquier tipo de discriminación y si no nos comprometemos a revertir la desigualdad revisando reflexivamente esos supuestos subyacentes que tenemos incorporados y que en muchas ocasiones moldean nuestras prácticas de enseñanza.

■ MERCEDES MONTES

Prof. Nivel Inicial, Prof. Cs. de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Diseño curricular para la educación inicial, 2022, Gobierno de la provincia de Buenos Aires, páginas 431.
- Nicastro, S; Greco, M. B. 2009, Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación”. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. Pessoa, Páginas 77
- Nicolazzo Marcela, 2018, Descolonizarnos de los pies a la cabeza, Páginas 208.
- Redondo Patricia, 2019, La escuela con los pies en el aire, Homo Sapiens Ediciones, páginas 391.
- Tenti Fanfani, 2021, La escuela bajo sospecha, Siglo XXI Editores, páginas 240.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia



— ELBA MEJÍAS JIMÉNEZ

Las propuestas de acción que se plantean en las escuelas han de acoger y dar respuesta desde la diversidad a todas y cada una de las individualidades de las que se componen los grupos, para que todos los niños y niñas de 0 a 6 años puedan encontrar su propia voz también en la expresión plástica.

Los niños y niñas de 0 a 6 años tienen derecho a encontrar en la escuela infantil un lugar que apoye su crecimiento y aprendizaje. Ese crecimiento y aprendizaje es diverso en tiempo y forma en función de las múltiples características individuales que nos hacen diferentes unos de otros. Será el reconocimiento a esas diferencias individuales que constituyen los grupos, el lugar donde la diversidad encuentre el marco natural para el desarrollo del proyecto educativo de cada escuela.

Esto supone que los profesionales rompamos con metodologías, contenidos o propuestas homogeneizadoras, en las que solo es posible una respuesta o acción válida por parte de los niños y niñas, generando contextos cotidianos de enseñanza y aprendizaje que no solo acepten las diferencias individuales como consustanciales a los grupos,

sino que hagan que esta pluralidad encuentre canales para expresarse.

Las propuestas vinculadas a la expresión plástica son una buena oportunidad para poner al alcance de las criaturas iniciativas, observaciones, experiencias... sugerentes que contribuyan a que cada uno y una de ellos se acerque desde su individualidad.

Los niños y niñas podrán encontrar sus propios caminos en la medida en que la escuela ofrece propuestas de acción que les dan la libertad para dar una respuesta heterogénea, sin buscar la reproducción de modelos estereotipados. La homogeneización de las propuestas pensando que así se les brindan las mismas oportunidades de aprendizaje a todos, no es más que pasar por alto la diferencia entre igualdad y equidad. Es generar distancia entre la infancia y la creatividad y las numerosas posibilidades de expresión que nos ofrecen las propuestas artísticas.

El papel de las docentes y los docentes pasa por arriesgar, ser valientes y atreverse a salir de los caminos ya trillados, ayudando a que cada criatura descubra las múltiples

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia



oportunidades que se esconden en cada propuesta, en cada material. Potenciar la diversidad de respuestas a una misma pregunta... y a múltiples preguntas, pues ni siquiera todos tienen por qué plantearse la misma. No es buscar que los niños y niñas tengan la posibilidad de representar lo mismo de maneras diferentes, si no de que ni siquiera todos tengan por qué representarlo. Es construir la escuela como un lugar donde tiene cabida la diversidad de la sociedad, atendiendo a esos ciudadanos pequeños, que no por ello menores.

Se trata, en definitiva, de entender la diversidad como eje organizador de la actividad educativa en la escuela infantil. Ofrecer múltiples propuestas para la expresión, con diferentes soportes, materiales, agrupamientos, momentos... para que cada cual encuentre SU manera.

Hay diferencias en cómo un niño o niña se expresa en una propuesta individual o en una colectiva, por ello es importante que en la escuela se organicen propuestas en diferentes agrupamientos, pasando de las individuales a las de pequeño grupo y a las colectivas, en las que participen todas las criaturas del grupo. Las propuestas plásticas se pueden organizar en talleres, pero también en torno a los

proyectos que se desarrollan en el aula o como zona de actividad en la que los niños y niñas organizan de manera autónoma su acción, eligiendo como actuar sobre la materia y cómo plasmarlo, desarrollando su capacidad para probar y organizarse mental y físicamente en relación con el entorno.

También es interesante observar como en la medida en que se ofrecen diferentes soportes, las respuestas y las posibilidades de expresión se diversifican. Horizontal sobre papel, horizontal sobre cartón rugoso, vertical en el caballete... Lo mismo sucede cuando ofrecemos materiales diversos. Las propuestas plásticas son con témpera, rotulador, ceras... pero también con recortes, con masa, con barro... Y es en las múltiples combinaciones que podemos encontrar con estos tres aspectos donde se logra dar respuesta a la diversidad para que cada niño y niña del grupo encuentre cómo dar respuesta mediante su forma para expresarse en cada momento.

En las Escuelas Infantiles Municipales de Granada vemos habitualmente como, en la medida en que ponemos a disposición de las criaturas diferentes posibilidades para expresarse, estos muestran la diversidad en sus procesos y producciones artísticas.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Es frecuente encontrar paneles donde todos los miembros de un grupo se representan. En estos trabajos es especialmente interesante ver cómo toda esta diversidad queda reflejada en las producciones colectivas, en la medida en que se mantiene una mirada y escucha al grupo y a cada uno de los niños y niñas que lo conforman.



En otras ocasiones, se reflejan las producciones individuales en propuestas colectivas. Estas propuestas exigen al grupo tomar acuerdos que recojan la diversidad de todos sus componentes donde cada uno sienta el placer de construir de manera conjunta.

Por otro lado, en las propuestas de trabajo cotidianas encontramos oportunidades para el acercamiento individual a las experiencias plásticas.

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia

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

<p>Unas propuestas que se suceden de manera natural y habitual año tras año son las relacionadas con el entorno, la ciudad y el barrio. Construir escuela junto con lo que y quienes nos rodean es uno de los pilares en los que se fundamenta el proyecto. Pero que suceda de manera habitual no significa que siempre se haga de la misma forma, ni que los niños y niñas de un mismo grupo, en un mismo año, lo vivan ni lo representen de la misma manera. Cada criatura vive la experiencia y ve su barrio desde su individualidad, con el filtro de sus experiencias previas e intereses y como tal lo expresan.</p>	
	

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

El valor de la diversidad en los lenguajes de la infancia



La diversidad en los materiales y en los soportes en los primeros años es fundamental, puesto que además muchas de estas serán las primeras experiencias sensoriales de las criaturas con ciertas texturas, temperaturas, huellas... Así sucede con el barro, una propuesta muy rica que se puede ir complejizando y que en función de los parámetros con los que juguemos (agrupamiento, soporte, otros materiales...) permitirán a cada uno de los niños y niñas acercarse a este elemento y a sus cualidades de manera diversa.



Con todo esto, sería importante no dejar de lado la idea de que las producciones plásticas en muchas ocasiones son efímeras, sin que esto conlleve que la planificación de la propuesta no se haga desde el mismo modelo divergente. Pues lo más importante no reside en el resultado final que se obtiene, no es la exposición o exhibición del producto... si no el proceso. El camino por el cual han transitado las criaturas, el disfrute y los aprendizajes que se producen durante su desarrollo. Esa experiencia que los niños y niñas se llevan al acercarse a un material plástico, desde la posibilidad de descubrir la multitud de respuestas que cada una de las criaturas puede dar en función de sus intereses e inquietudes personales.

— **ELBA MEJÍAS JIMÉNEZ**

Pedagoga Fundación Pública Local Granada Educa
emejias@fundaciongranadaeduca.es

próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Infancias, violencias y esperanza

edita



Asociación de Maestros Rosa Sensat

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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

redacción



Redacción y coordinación: **Rosa Ferrer y Reina Capdevila**
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

coordinación



PATRICIA REDONDO

Argentina

MARÍA CARMEN SILVEIRA BARBOSA

Brasil

MARÍA VICTORIA PERALTA

Chile

MARIBEL VERGARA ARBOLEDA

Colombia

ANITA TACURI

Ecuador

JENNIFER HAZA

México

MARIEN PEGGY MARTÍNEZ

Paraguay

ROSINA VANESSA SÁNCHEZ JIMÉNEZ

Perú

JAVIER ALLIAUME

LALA MANGADO

Uruguay

RAMONA BOLÍVAR

Venezuela

consejos



Argentina

BUENOS AIRES

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

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

Ligja Aquino
Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Maria Aparecida Carrano

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva
Lívia 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
Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória
Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Colombia

BOGOTÁ

Maribel Vergara Arboleda
Alice Marcela Gutiérrez
Liliana Bohórquez
Constanza Alarcón
Clara Inés Sánchez
Johanna Quiroga
Ruth Stella Chacon
Viviana Torres
Sandra Duran

MEDELLÍN

Alejandra María
Restrepo

GIRARDOT

Patrica Alvis Orjuela

consejos



Chile

María Victoria Peralta
Ximena Araya Aguirre
Irma Branttes Morales
Eugenia Aránguiz Dinamarca
Nuri Gárate Acosta
Alicia Lobos Sandoval
Nadra Fajardín Pizarro
Eliana Corsi Peñaloza
Loreto Salinas
Pamela Díaz
Ximena Venegas Córdova
Fernanda Mira Fernández

Ecuador

Anita Tacuri
Magaly Cordova Jaramillo
Ruth Rios Bayas
Rosa Chavez Barrionuevo
Carolina Larrea
Astudillo

España

Rosa Ferrer
Alba Tafunell
Mercedes Blasi
Silvia Majoral
Silvia Morón
Reina Capdevila

Gabriel Potrony
Anna Salvatella
Alicia Sanchez Adam
Clara Salido

Guatemala

Sebastina Seto

México

Jennifer Haza
René Sánchez
Norma Castillo
María Cecilia Oviedo
Laura Emilia Moreno Rodríguez
Eloina Campos
Iliana Ramos

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
Adriana Espasandin
Lala Mangado
Gabriela González
Karen Rijo
Ma. Ema Disego

Venezuela

Guadalupe Ballesteros
Ramona Bolívar
Faviola Escobar
Reina Galindo
Luisa Martínez
Freija Ortega
Mariangel Rodríguez
María Eugenia Gómez