in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

in-fan-cia *latinoamericana*

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

sumario

editorial >> **Cuando un sueño se hace realidad**
Ofelia Reveco

tema >> **Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe**
Rosa Blanco

>> **Escuela infantil = futuro**
Gösta Esping-Andersen

>> **La construcción del proyecto educativo**
Mercedes Blasi

entrevista >> **Irene Balaguer**
Ramona Bolívar

cultura y expresión >> **Los loros disfrazados**

experiencias >> **¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?**
Lidia Susana Maquieira

>> **Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento**
Fátima Nuñez / Eliana Soza

reflexiones pedagógicas >> **En el día a día, nada es banal, nada es rutina**
Montserrat Fabrés

historia de la educación >> **Vigencia de Froebel**
M. Victoria Peralta

los 100 lenguajes de la infancia >> **La sombra da juego**
Mariano Dolci

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Cuando un sueño se hace realidad

El derecho a una educación con todas sus cualidades es la perspectiva desde la que se construye esta revista.

Cualidad, entendida como derecho a aprender aquellos valores, normas y conocimientos necesarios para vivir en el mundo actual, en la diversidad de medios que a cada uno y cada una le corresponda vivir con facilidad, sintiéndose seguro y contento de hacerlo. A la vez, una educación que permita disfrutar de la naturaleza, respetándola y aportándole para su continuidad y desarrollo. Que deje las bases para disfrutar de las creaciones humanas; del arte, de la ciencia, de la cultura. Que permita mirar con lejanía la cotidianeidad de tal forma de ser crítico respecto de aquello que no concuerda con los valores de cada uno y a la vez con la cercanía que hace a cada una y cada uno comprometerse con lo que sucede más allá del núcleo familiar; la comunidad, la región, el país, el continente.

Educación que permita a pequeños y adultos, a hombres y mujeres, a ricos y a pobres hablar de igual a igual, sin sentirse que uno está más preparado que el otro para dialogar, disfrutar o actuar.

A la vez, esta revista se construye desde una perspectiva latinoamericana, porque las educadoras y educadores necesitamos conocer más allá de nuestra sala, de nuestra escuela, ello nos da la lejanía para observar críticamente lo que hacemos, la cercanía para descubrir en lo que otro hace una idea para implementar una mejor educación y, a la vez, sentirnos parte de una gran red, de la red de la revista *Infancia*, que crea, que recrea, porque buscamos todas y todos ofrecer una gran educación a los niños y niñas.

Y la tercera perspectiva de construcción es la pedagogía, los artículos, el análisis se hace desde dicha ciencia, porque es desde ella desde la cual se educa, es desde ella desde la cual puede suceder esta educación anhelada. Una buena administración, una buena gestión colaborará en el propósito, pero sólo eso, colaborará, porque la educación, se juega en el día a día de cada educadora, de cada maestra con sus niñas y sus niños.

En el contexto de esta presentación debemos recordar que ya en 1800, varios países de América Latina comienzan a preocuparse de la educación de los niños y las niñas pequeños a través de la traducción de la *Educación del Hombre* de Federico Froebel, o de la preocupación por el niño pequeño en las leyes de Educación Primaria, o en las obras de notables educadores latinoamericanos.

La temprana creación de los primeros Kindergarten, Jardines infantiles y Escuelas de Párvulos; por ejemplo

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Cuando un sueño se hace realidad

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

en Argentina en 1823, en Brasil en 1875, en México en 1883, en El Salvador en 1886, en Uruguay en 1892, en Cuba en 1989, en Ecuador, en 1900, en Perú en 1902, en Bolivia en 1906, en Panamá en 1908, en Chile en 1909, en Costa Rica en 1924, da cuenta de la importancia otorgada a la educación de esta edad.

Esta educación conlleva en sí un cambio respecto de la tradición educativa que existía hasta la fecha en el mundo occidental; se sustenta en la visión de los niños y niñas como seres únicos, con características propias, por ello, no es casual que la racionalidad que fundamenta la Educación Infantil latinoamericana se caracterice por[1].:

Afirmar que la educación es un derecho desde que se nace, en la medida que el niño o niña aunque pequeño ya es persona, y es en los primeros años de vida donde el desarrollo es más acelerado y la curiosidad natural que posee da cuenta de la necesidad de aprender, la cual debe ser satisfecha.

- Declarar que el niño y la niña es el centro de la Educación Infantil y por ende se requiere de una pedagogía pertinente a sus necesidades e intereses: activa, que da libertad, que se da en el contexto de la naturaleza del niño y la niña; que respeta y considera las características propias de cada párvulo, pertinente a cada cultura, y que debe dar la oportunidad de relacionarse y aprender con otros.
- Considerar que la Educación Infantil colabora con las familias en su rol de primeros educadores, especialmente con aquellas más pobres y con las madres que trabajan, apoyándolas además de educación, con cuidado y acciones de prevención en salud.

La Educación Infantil de esta época, y desde una perspectiva pedagógica, se encuentra ligada a la Escuela Activa, y por ende a los aportes de Comenius, Decroly, Fröebel, Montessori, Agazzi, entre otros.

Son Escuelas de Párvulos, Kindergarten o Jardines Infantiles que se desarrollan en locales especialmente habilitados, que cuentan con mobiliario de pequeño tamaño a la manera de las propuestas de Montessori, con material didáctico diverso, a la manera de Montessori y Fröebel, se usa material de recuperación o los «tesoros de los niños y las niñas» a la manera de Agazzi.

Curricularmente la Educación Infantil costarricense, hondureña, chilena, cubana, mexicana y brasilera reconocen la influencia froebeliana en sus inicios, aunque posteriormente son enriquecidas por

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

editorial

Cuando un sueño se hace realidad

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

Montessori, especialmente en Argentina, Chile y Uruguay, por Decroly en Colombia y Chile.

La preocupación por contar con educadoras especialistas en este nivel, hace que se inicie su formación en las Escuelas Normales, se contraten educadoras en Europa, o se envíen docentes a dicho continente a fin de lograr una formación profesional de calidad, en esa nueva concepción pedagógica. Su rol en estas modalidades, que podemos denominar clásicas es el de educar a los niños y las niñas en una concepción integral, y articuladamente con las familias y dirigir modalidades de Educación Infantil

Siendo conscientes de que quienes hemos dedicado nuestra vida profesional a la Educación Infantil nos sentimos comprometidos con los niños y las niñas, afectados por los múltiples problemas que deben enfrentar y responsables de su futuro, ponemos en vuestras manos este primer número de la revista *Infancia latinoamericana,* como un modo de apoyarlas en la eterna búsqueda de una Educación Infantil con todas sus cualidades para todas y todos.

Como una forma de recordar a quienes nos inspiraron, damos inicio a nuestra primera revista I*nfancia latinoamericana* recordando a uno de nuestros inspiradores, Federico Froebel; las invitamos a leerla, a reflexionar, a compartir a través de esta revista, que es la suya, y a ser parte de esta gran red de la Educación Infantil.

Ofelia Reveco / Coordinadora de Investigaciòn y Postgrados Universidad Central Santiago de Chile

1. Compte, Enriqueta. 1909. «El jardín de Infantes de Montevideo» en OMEP. *Vigencia y Compromiso.* OMEP. 1992. Montevideo. Uruguay; Maluschka, Leopoldina. *El Kindergarten. Su organización, adopción e instalación.* 1909. Editorial Ivens. Santiago. Chile; entre otras.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación infantil

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

En cada revista se abordará una temática, en este primer número abordamos la educación infantil. Al igual que los espejos de un calidoscopio, las tres perspectivas sobre la educación de la infancia de cero a seis años nos permiten jugar con una visión compleja, variante y estimulante de una misma temática y nos invita a combinar sus propuestas, sus reflexiones, sus esperanzas y con ellas contrastarlas con cada una de nuestras realidades, para completar la múltiple visión de nuestra educación infantil hoy.

Rosa Blanco

«Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe»

Gösta Esping-Andersen

«Escuela infantil = futuro»

Mercedes Blasi

«La construcción del proyecto educativo»

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

Jardín infantil de emergencia en Constitución, región del Maule, Chile, donado por la ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

El derecho a la educación como un derecho básico humano se estableció en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948), y ha sido reafirmado en el Pacto de los Derechos sociales, económicos y culturales (1966) y en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Si bien este derecho goza de gran reconocimiento, tanto en el ámbito internacional como en las legislaciones nacionales, puede entenderse de manera amplia o restringida. El derecho a la educación en su sentido más ambicioso significa acceder a una educación de calidad, desde el nacimiento y a lo largo de la vida, que promueva el pleno desarrollo de las potencialidades de cada persona, o, dicho en otros términos el derecho a la educación es el derecho a aprender. El derecho a la educación es también el derecho a la plena participación. Una de las finalidades de la educación es preparar a las personas para que participen en las distintas actividades de la vida humana y para que puedan tomar decisiones sobre aquellos aspectos que afectan sus vidas y de sus comunidades.

Para que el derecho a la educación sea garantizado con justicia éste tiene que ser reconocido y aplicado a todas las personas, sin excepción alguna, siendo obligación del Estado tomar las medidas necesarias para proteger al niño de toda forma de discriminación. La no discriminación significa que todas las personas, sea cual fuere su condición, puedan acceder a cualquier nivel educativo y reciban una educación con similares estándares de calidad, que no se establezcan o mantengan sistemas educativos o instituciones separadas para personas o grupos y que no se inflija a determinadas personas o grupos un trato incompatible con la dignidad humana (Convención contra la discriminación en Educación, UNESCO 1960).

En la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990), los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de luchar contra la exclusión en educación. Esta conferencia supuso un hito importante al establecer que el aprendizaje comienza desde el nacimiento, lo cual supuso una nueva visión ampliada de la educación básica considerando que ésta también comienza en el nacimiento, y no al inicio de la educación primaria como se concebía tradicionalmente. En el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar 2000), los países reafirmaron su compromiso con los objetivos de Jomtien, siendo el primero de ellos el de «extender y mejorar la protección y educación de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos».

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

1.- Una mirada a la atención y educación de la primera infancia (AEPI) en América Latina y el Caribe (LAC)
En el presente apartado se hace un balance de la situación de la atención y educación de la primera infancia en los países de América Latina y el Caribe.

1.1- Reconocimiento creciente sobre la importancia de la AEPI
La necesidad de programas de cuidado y educación de la primera infancia va en aumento como consecuencia de la creciente incorporación de las mujeres al mundo laboral, los cambios de la estructura familiar tradicional, y las numerosas evidencias de sus beneficios para los niños, sus familias y la sociedad en general. La región de América latina y el Caribe (LAC) es la región de los países en desarrollo con un mayor avance y un futuro más promisorio en relación con la AEPI.

El mayor reconocimiento de la importancia de esta etapa se refleja en un aumento de los países que cuentan con políticas y planes integrales en favor de la primera infancia, una mayor institucionalidad de este nivel educativo y un aumento progresivo de oferta educativa, aunque todavía no sea una prioridad en muchos países, más preocupados por la universalización de la educación primaria. A pesar de

Jardín infantil de emergencia en Constitución, región del Maule, Chile, donado por la ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

los avances en el ámbito normativo existen debilidades en su implementación debido a la falta de cambios institucionales, la carencia de mecanismos de exigibilidad, insuficiente inversión y prácticas familiares, institucionales y sociales que violan los derechos de la niñez (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

En los últimos años se ha ido dando una tendencia a considerar uno o dos años, incluso 3 años en algún caso, de la educación inicial dentro de la educación obligatoria, promedio similar al de los países de la OCDE (UNESCO 2007). En otros países, existen políticas orientadas a la universalización de las edades de 5 y 4 años como es el caso de Chile y Uruguay, donde existe una amplia cobertura en estas edades (en Uruguay estas edades ya forman parte de la educación obligatoria).

El mayor reconocimiento de la importancia de esta etapa no se refleja en niveles adecuados de inversión. Es complejo estimar el gasto total en la AEPI porque no suele haber indicadores desagregados y porque intervienen diferentes sectores de gobierno y del sector privado, con fines y sin fines de lucro. No obstante, en los países que cuentan con información al respecto, la inversión pública es mucho menor en esta etapa que en otros niveles educativos, a pesar de su alto retorno económico y social. Es urgente contar con información confiable sobre los niveles de inversión pública y privada, el aporte de las familias y la inversión por niño, para conocer si hay una distribución equitativa de los recursos entre las diferentes zonas geográficas y grupos de población (UNESCO 2004).

1.2.- Importantes avances en cobertura con grandes desigualdades

La igualdad de oportunidades ha de empezar desde el nacimiento para superar o reducir lo más tempranamente posible las situaciones de exclusión y desigualdad en las que viven muchos niños y niñas de América Latina. Las políticas de equidad que se están desarrollando no están teniendo el impacto deseado en reducir las desigualdades en el acceso y en el aprendizaje porque los niños inician la educación primaria en condiciones muy desiguales.

Ha habido avances muy significativos en los aspectos relacionados con la salud, la nutrición y la supervivencia. Según el informe de monitoreo de Educación Para Todos (EPT) de 2010, surgido de Jomtien y Dakar, el 16% de los niños menores de 5 años en LAC estaba afectado de raquitismo grave o moderado en el periodo 2000-2007, lo cual afecta en el largo plazo las capacidades físicas y cognitivas de los niños y sus aptitudes para aprender. La región de América Latina y el Caribe está bastante cerca

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

de lograr la meta de los Objetivos del Milenio de reducir en 1/3 la mortalidad infantil, pero existen brechas importantes entre los países y grupos poblacionales en los índices de mortalidad infantil, falta de hierro, raquitismo, y en el acceso a servicios de salud y cuidado materno infantil (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

La incorporación temprana de los niños a la educación es un aspecto importante para la realización de trayectorias escolares satisfactorias, especialmente en sociedades profundamente desiguales como las de América Latina. El acceso a los servicios de AEPI de los niños de 3 a 5 años se ha incrementado de forma significativa, pero existen desigualdades en el acceso y la calidad de los servicios que se brindan, especialmente a los grupos en situación de mayor vulnerabilidad.

Según datos del instituto de Estadística de la UNESCO (2008) la tasa bruta regional de escolarización (TBE) de los niños de 3 a 5 años aumentó desde un 56% al 65% entre 1999 y 2007, y no existen diferencias significativas entre niños y niñas. Este promedio regional oculta grandes diferencias entre países, desde una TBE superior al 100% en Cuba y México, Islas Turcos a Tasas inferiores al 40% en Paraguay y Guatemala. La tasa bruta regional de 65% sitúa a la región muy por encima del promedio de los países

Jardín infantil de emergencia en Constitución, región del Maule, Chile, donado por la ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

en desarrollo (40%) pero todavía lejos de los países desarrollados (80,9%).

El patrón de expansión de la AEPI es similar en todos los países. La cobertura se concentra en las edades más cercanas al inicio de la educación primaria y en los estratos socioeconómicos medios y altos. Incluso en los países con mayor nivel de cobertura, los niños y niñas que pertenecen a los quintiles de menores

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

ingresos están más excluidos de los programas y servicios. Aunque no se cuenta con información confiable, la atención de los menores de 3 es baja en la región porque las políticas y recursos se concentran en los niños de 4 a 6 años. Considerando que los tres primeros años son críticos en el desarrollo de las personas es crucial una mayor responsabilidad por parte del Estado en la atención y educación de este grupo etáreo.

Los progresos en el área de protección de la primera infancia han sido menos significativos que los relacionados con las áreas de supervivencia y educación. A pesar de los avances en materia legislativa, como consecuencia de la ratificación de la Convención de los Derechos del Niño por todos los países de la región, persiste una cultura muy instalada de abuso y maltrato físico y psicológico hacia los niños y niñas, y todavía hay un alto porcentaje que no están inscritos, situándoles en una grave situación de exclusión y en mayor riesgo de sufrir abusos y otras formas de violencia (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

1.3.- Exclusión y marginación en la AEPI

Los procesos de exclusión y marginación en América Latina están profundamente arraigados y son el resultado de una combinación de desventajas heredadas, procesos sociales profundamente arraigados, modelos económicos injustos, y políticas deficientes (UNESCO 2010). Los principales obstáculos para acceder a la AEPI son la pobreza, el escaso nivel de instrucción de los padres, el lugar de residencia, la distancia de los centros y los costos económicos. Aunque no se dispone de información desagregada en muchos países, es posible observar que actualmente la AEPI no llega a quienes más la necesitan para superar su situación de desigualdad. Tampoco se cuenta con información suficiente sobre la calidad de los programas que se dirigen a los grupos marginados para determinar si están logrando el objetivo de equiparar oportunidades. Las principales desigualdades que se dan al interior de los países son las siguientes:

- La pobreza es el factor que genera mayor exclusión en América Latina. Esta situación de desigualdad se agrava por el hecho de que va unida a otras situaciones de vulnerabilidad como vivir en zona rural o aislada, o la pertenencia a pueblos originarios. Los niños del quintil de familias más acomodadas tienen más del doble de probabilidades de beneficiarse de programas de AEPI que los de familias más pobres, aunque esta diferencia se eleva a 3 o 4 veces en Haití y Nicaragua. En República Dominicana los niños cuyas madres tienen estudios secundarios acceden

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

3 veces más que aquellos cuyas madres carecen de instrucción (UNESCO 2010).

- Los niños y niñas de pueblos originarios y afrodescendientes también sufren exclusión y marginación debido a una combinación de factores como índices de pobreza más elevados, condiciones deficientes de salud y nutrición, menor acceso a los servicios de salud y educación, barreras lingüísticas, y procesos de discriminación y subordinación. La mayoría de los países de América Latina han adoptado políticas de educación bilingüe e intercultural pero no hay datos confiables sobre su alcance y calidad. Se está transitando desde un modelo que promueve el aprendizaje de la lengua materna para acceder a la cultura dominante y al castellano, a un modelo de desarrollo en el que la diversidad cultural y lingüística se consideran un recurso fundamental para la educación de todos los niños y niñas, asegurando el bilingüismo y el conocimiento de la propia cultura a lo largo de toda las etapas educativas (López, L.E. 2006).
- Lugar de residencia. Existen diferencias importantes entre Estados y provincias al interior de los países, en las barriadas urbanas marginales y en las zonas rurales, donde la ausencia de programas

Jardín infantil de emergencia en Constitución, región del Maule, Chile, donado por la ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

o la lejanía de los servicios limitan la igualdad de oportunidades en el acceso a la AEPI.

- Los niños con discapacidad son los más excluidos porque no suelen ser considerados en las estadísticas educativas y muchos no son identificados y atendidos oportunamente. Aunque no se cuenta con información confiable, el porcentaje de estos niños que accede a programas y servicios de AEPI es muy bajo, y cuando acceden no siempre reciben una atención adecuada a sus

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

necesidades debido a diferentes factores como las barreras físicas, los prejuicios y estereotipos, la falta de formación de los docentes, la ausencia de profesionales y servicios de apoyo, o la rigidez del currículo y los métodos de enseñanza.

- Los niños portadores de VIH/SIDA sufren una discriminación social que se reproduce en la escuela. El estigma y el trauma social limitan el ingreso de los menores de 6 años con VIH/SIDA a las redes de educación preescolar y primaria, por lo que es necesario reforzar los mecanismos legales y sociales que garanticen su acceso a la educación (Abadía y otros 2005).

1.4.- La calidad de la AEPI en América Latina

Los grandes avances en cobertura no han sido acompañados de un mejoramiento sustantivo de la calidad de la atención y educación que se ofrece, especialmente a los niños de contextos más desfavorecidos. Por esta razón, la calidad de los servicios y programas es objeto de preocupación en todos los países y uno de los principales objetivos de las políticas y programas de este nivel.

En los documentos normativos de los países (políticas, currículum, regulaciones) no suele haber una definición explícita de calidad, pero existen esfuerzos de distinta envergadura para evaluar la calidad de los programas aunque en general no se está llevando a cabo un debate en profundidad respecto de qué se considera una educación de calidad en los primeros años. Es necesario por tanto desarrollar modelos acordes a la idiosincrasia de esta etapa educativa desde un marco conceptual claro sobre naturaleza, funciones y finalidades. Los indicadores más utilizados abarcan las áreas de salud, nutrición, higiene, y educación y están relacionados con la infraestructura, espacios físicos y materiales, recursos humanos, currículo, ambiente afectivo y relacional, procesos educativos, procesos de gestión, y participación de las familias y la comunidad. Un aspecto a destacarse es la práctica ausencia de dimensiones o indicadores relacionados con la atención a la diversidad y la pertinencia de los programas, la inclusión, o dimensiones relacionadas con la equidad como la distribución equitativa de los recursos o la accesibilidad de los servicios.

1.4.1.- Desarrollo Curricular

En la mayoría de los países se ha elaborado diseños curriculares con una tendencia a establecer un currículo único para todo el nivel, organizado en dos ciclos (0 a 3 años y de 3 a 6 años), como es el caso de Chile, Ecuador, Venezuela, Brasil y Uruguay. No obstante, también se observa una tendencia a

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

Jardín infantil de emergencia en Constitución, región del Maule, Chile, donado por la ONU. © UNESCO / Carolina Jerez

privilegiar el ciclo de 3 a 6 años, respondiendo a la tradición de cómo se instaló históricamente este nivel y a su articulación con la educación primaria (IIDEI y Universidad Central, 2007). Si bien la mayoría de los currículos se orienta principalmente a las modalidades formales, las no-convencionales empiezan a ser incluidas en los currículos nacionales. También se observa una tendencia creciente a incorporar la educación intercultural y bilingüe como una dimensión fundamental de los currículos en la primera infancia. No obstante estos avances, el desarrollo de currículos inclusivos que contemplen las necesidades de todas las edades, poblaciones y contextos en los que se desarrollan los niños y niñas es un desafío en la región.

Los significativos esfuerzos realizados en el diseño de los currículos no han tenido su correlato en el desarrollo curricular. Los mayores apoyos se traducen en actividades puntuales de capacitación, materiales para los docentes y, en menor medida, asistencia técnica y supervisión. Este aspecto es crítico porque la mayor apertura de los currículos requiere sistemas de apoyo para que los docentes puedan concretarlos y contextualizarlos a su realidad. Asimismo, la evaluación de los currículos es escasa lo cual limita la posibilidad de retroalimentar los diseños curriculares para que sean más efectivos y pertinentes (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

1.4.2. Los docentes y otros profesionales de la educación son claves para la calidad de la educación

El diseño de nuevos currículos, la provisión de juegos y materiales didácticos, o una infraestructura adecuada, son, sin duda, elementos importantes para mejorar la calidad de la educación, pero no necesariamente modifican los procesos de aprendizaje que tienen lugar en los centros educativos. Diferentes estudios

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

muestran que la formación y compromiso de los docentes y las interacciones que establecen con los niños son factores claves para que los procesos de cuidado y de aprendizaje sean de calidad.

Los niveles de cualificación requeridos para desempeñarse en la AEPI dependen del grupo de edad y modalidad de atención, existiendo diferencias entre el personal que trabaja con niños menores o mayores de 3 años y entre las modalidades formales y no convencionales. Estos últimos suelen ser desarrollados por madres o agentes de la comunidad que cuentan con una formación de educación primaria o secundaria. Generalmente, son formados y capacitados por profesionales con apoyo de materiales, y en muchos casos, tienen además la función de formar a otras madres o agentes de la comunidad (OREALC/UNESCO Santiago 2010).

Las calificaciones para ser docente varían entre países pero se observa una tendencia hacia una formación de nivel superior. Asimismo, el promedio regional de docentes con la formación requerida es de un 64% respecto de un 80% en educación primaria (Informe de monitoreo de EPT 2009), con grandes diferencias entre países. La falta de docentes cualificados es mayor en las zonas más pobres, rurales o aisladas aumentando así la brecha en el acceso al conocimiento entre los más y menos desfavorecidos. La formación y contratación de docentes pertenecientes a los grupos marginados ha de ser una prioridad porque es esencial para promover una identidad positiva, contrarrestar la discriminación y garantizar que los niños aprendan en su lengua materna.

Las condiciones en que trabajan muchos docentes también son un factor determinante en la calidad de la educación; clases muy numerosas, escasez de materiales, falta de condiciones mínimas sanitarias, ausencia de horas sin niños para reunirse con los colegas y las familias, o preparar las clases. A esto es preciso añadir que muchos docentes se desempeñan en contextos difíciles donde los niños pasan hambre, son explotados o sufren violencia intrafamiliar. Las remuneraciones de los docentes de la AEPI son menores que los de primaria y existen diferencias entre los docentes y otros profesionales que atienden esta etapa, y entre los docentes del sistema formal y modalidades no convencionales.

2.- Desafíos para avanzar hacia una AEPI de calidad para todos

Con motivo de la Conferencia Mundial de Atención y Educación de la Primera infancia, que tuvo lugar en Moscú en septiembre de 2010, se preparó un informe regional que fue presentado en dicha reunión. Las

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

conclusiones, desafíos y recomendaciones fueron consensuados en una reunión regional en la que participaron representantes de diferentes sectores de gobierno, universidades, ONGs y organismos internacionales. Se establecieron los siguientes desafíos para hacer efectivo el derecho a una atención y educación de calidad para todos los niños y niñas:

1. Hacer efectivos los derechos de los niños y niñas en los contextos cotidianos donde se desarrollan, prestando especial atención al derecho a la educación desde el nacimiento y a la protección de toda forma de abuso, maltrato y negligencia.

2. Instalar en el conjunto de la sociedad la noción del niño como actor social y sujeto de derechos, y consolidar un enfoque integral de la AEPI como etapa con entidad propia y no como mera preparación para la educación primaria.

3. Establecer la AEPI como una prioridad y política de estado que garantice la atención integral de las necesidades y derechos de la primera infancia, dando mayor prioridad al grupo etáreo de los menores de 3 años, aumentando la inversión y asegurando la sostenibilidad.

Aldea de emergencia en Puertas Verdes, Constitución, región del Maule, Chile. Donación de equipamiento social y de saneamiento.
© UNESCO / Carolina Jerez

4. Fortalecer la coordinación intersectorial e interinstitucional y entre diferentes niveles de gobierno para garantizar una atención integral y una atención y cuidado de calidad con equidad.

5. Reducir las brechas existentes aumentando el acceso a una AEPI de similar calidad, especialmente de los menores de 3 años y poblaciones en situación de vulnerabilidad, y desarrollar un sistema de AEPI más inclusivo que contribuya a reducir temprana y oportunamente las desigualdades y la segmentación social.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

6. Mejorar la calidad de la AEPI desarrollando marcos de referencia y enfoques de calidad pertinentes a esta etapa, y estableciendo criterios de calidad exigibles a todos los programas y servicios tanto del ámbito público como privado.

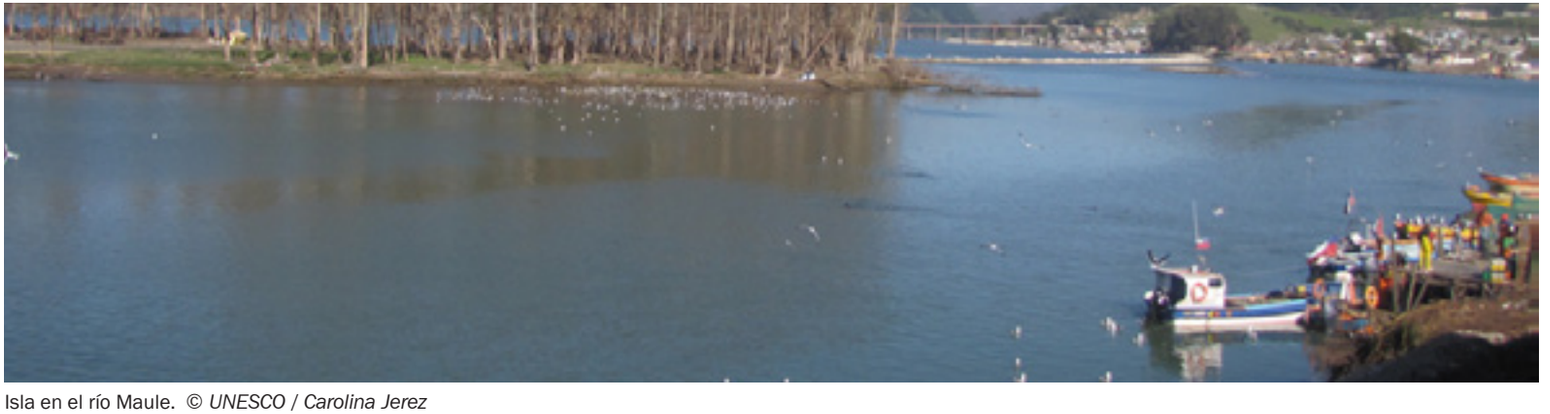
7. Fortalecer las capacidades, motivaciones y compromiso ético de todos los profesionales involucrados en la AEPI y mejorar sus condiciones de trabajo y su valoración social.

8. Fortalecer la participación de la sociedad civil y de las familias en la definición, desarrollo y monitoreo de políticas y programas, y su rol en la defensa, promoción, y protección de los derechos de los niños.

9. Contar con mayor información y conocimientos que sirvan para monitorear la situación de la primera infancia, mejorar la calidad y equidad de los programas y servicios y fundamentar la toma de decisiones.

Estos desafíos constituyen una hoja de ruta de mediano y largo plazo, y los países harán un recorrido diferente según su situación de partida, nivel de desarrollo y prioridades. El avance en esto desafíos requiere un fortalecimiento de la capacidad de los Estados para influir en los escenarios políticos, sociales y económicos.

Rosa Blanco / Oficial de Programas OREALC/Unesco



Isla en el río Maule. © *UNESCO / Carolina Jerez*

Educación de la primera infancia. América latina y el Caribe

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

Bibliografía y links:

Abadía, C. y otros (2005), «Niñez y Sida en América Latina: lecciones aprendidas, desafíos y posibilidades». En «Creciendo Juntos» Revista electrónica de la Red del Grupo Consultivo para la primera infancia en América Latina.

Blanco, G. Rosa. (2005). «Educación de calidad para todos empieza en la primera infancia. Consideraciones para el desarrollo de políticas públicas». Revista enfoques educacionales. Departamento de educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Vol. VII

Blanco, R y Umayahara, M (2004). «Síntesis regional de indicadores de la primera infancia». OREALC/UNESCO, Santiago

IIDEI- Universidad Central, Facultad de Ciencias de la Educación (2007) «Primer informe: estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y el Caribe»

López, Luis Enrique (2006) «La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere» En Revista Iberoamericana de Educación Nº 13 - Educación Bilingüe Intercultural, OEI, Enero-Abril 1997

OREALC/UNESCO Santiago (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe Regional de América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.

Peralta, M. V. (2007) «Estado del Arte del diseño y desarrollo curricular de la atención y educación de la primera infancia en América Latina y el Caribe», OREALC/ UNESCO Santiago, mimeo

SITEAL (2009) «Primera Infancia. La situación actual y las respuestas desde el Estado». Informe sobre tendencias sociales y Educativas en América Latina. OEI-UNESCO-IIPE.

UNESCO (1960). *Convención contra toda forma de Discriminación en Educación*. París.

UNESCO (2000) *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: Cumplir nuestros compromisos comunes*. Ediciones de la UNESCO. París.

UNESCO (2004). Financiamiento de la educación de la primera infancia: ¿Qué conviene saber?. Notas de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia. UNESCO/París, nº 23, Mayo de 2004

UNESCO (2007) Educación para Todos: Bases sólidas. Atención y educación de la Primera Infancia. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo. Ediciones UNESCO. París.

www.unesco.org/education

UNESCO (2009). Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2009. Ediciones UNESCO/ París, publicado en 2008.

www.unesco.org/education

UNESCO (2010). Llegar a los marginados. Informe de Seguimiento de Educación para Todos en el Mundo 2010. Ediciones UNESCO/ París. **www.unesco.org/education**

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

El bienestar de una sociedad depende de la combinación de tres factores: las políticas sociales públicas, el mercado de trabajo y la familia. Las instituciones públicas, a través de instrumentos específicos, inciden sobre la distribución de los recursos estatales, y definen los derechos, atribuciones y responsabilidades de los ciudadanos. Estas políticas afectan el nivel de vida de la población, y el nivel y la cobertura de las prestaciones define el grado de protección que pueden ejercer. De algún modo, las políticas estatales delimitan «las reglas de juego» de la redistribución social y de los derechos y responsabilidades de los ciudadanos. A su vez, las políticas hacia el mercado de trabajo estipulan el grado de protección frente a las contingencias de éste –es lo que se conoce como «desmercantilifacción».

Lo que ha sucedido es que en los años noventa se produjo un fenómeno de avance de la desregulación y de predominio del mercado, y de precarización laboral y propuestas de flexibilización a ultranza, simultáneo a una serie de cambios demográficos importantísimos, de tal alcance que por vez primera en la historia pusieron en duda la viabilidad del Estado del bienestar como modelo de provisión de bienes y de servicios sociales. Como decía, además de los mercados de trabajo también se transformaron los hogares. Han cambiado las familias y, sobre todo, las decisiones de las mujeres. En este nuevo contexto, el papel de las familias en la provisión de bienestar es clave, porque los cambios producidos en éstas por la división del trabajo afectarán fuertemente el escenario social.

Por tanto, resulta esencial analizar el impacto de los regímenes de bienestar sobre las mujeres, y sobre la organización del trabajo femenino en el cuidado de las nuevas generaciones. Hay que prestar especial atención al tema del trabajo femenino fuera del hogar, y a la compatibilidad de la participación de la mujer en el mercado de trabajo con temas como la fecundidad y el cuidado de la familia. Estos factores se convierten en elementos importantes para la conformación del Estado de bienestar, ya que la forma de provisión de los servicios contribuye a definir las posibilidades de las mujeres para equilibrar las obligaciones del ámbito laboral y del ámbito familiar.

Modelos de familia en la nueva sociedad

En contextos en los cuales no existen servicios de atención a los niños, las mujeres tienen bastantes dificultades para entrar en el mercado de trabajo, lo que a su vez refuerza su dependencia del modelo tradicional familiar, caracterizado por la presencia de un proveedor hombre, que trabaja a tiempo completo en una ocupación

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

remunerada. En cambio, cuando la política social incluye la provisión de las funciones de cuidado que es accesible económicamente (y de calidad), se incentiva la participación femenina, y ello contribuye a transformar las relaciones vigentes en el seno de la familia, dividiendo de forma más igualitaria las responsabilidades y los derechos entre los hombres y las mujeres.

A este respecto, hay que remarcar que una de las trampas de la nueva sociedad es un potencial equilibrio de baja fecundidad que surja de la escasa posibilidad de las mujeres de armonizar sus carreras profesionales y las obligaciones familiares. Debemos recordar que la baja fecundidad es una de las razones que provocan que el Estado de bienestar no sea sostenible.

Repensar las políticas de familia para repensar la sociedad

La prioridad en la reconstrucción del sistema de bienestar es la inversión en menores. Hay que repensar radicalmente la política de familia para combatir la creciente pobreza entre los niños y niñas. Pero cuando pensamos en políticas para combatir la pobreza infantil o familiar, debemos distinguir si se piensa en transferencias sociales a las familias o en asistencia social a las familias. Es claramente mucho más productivo y eficiente concentrarse en que las mujeres, las madres, trabajen. La diferencia en pobreza entre familias con madres trabajadoras y no trabajadoras es de 3 o 4 veces. En otras palabras: en los hogares en los que la madre trabaja no hay, prácticamente, pobreza –o, si la hay, es muy poca.

La prioridad en la reconstrucción del sistema de bienestar es la inversión en menores

Así, la inversión debe hacerse en favor de las mujeres, que son, claramente, el elemento clave para disminuir la asimetría social en el futuro. Y lo son por dos motivos: el primero se halla en el ámbito del macroequilibrio económico y el segundo, en el ámbito micro, en los propios hogares. Si volvemos atrás unos años, y analizamos la situación de bienestar en el hogar tradicional, con el hombre como único perceptor de ingresos de la familia, veremos que este hombre –incluso uno sin gran cualificación– era más o menos capaz de asegurar un nivel apropiado de bienestar a los suyos. Hoy esto es cada vez menos posible. El problema es que mano de obra con pocas

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

cualificaciones está perdiendo terreno de manera clara y esto se traduce en una probabilidad creciente de pobreza, sobre todo cuando no trabaja la mujer. Por cada año que pasa, es cada vez más probable que una familia con un único perceptor de ingresos, con una sola fuente de ingresos, se encuentre en situación de pobreza. Y, como ya he dicho anteriormente, el nivel de pobreza en las familias con hijos es 3 o 4 veces más reducido si la madre trabaja fuera del ámbito familiar.

En el ámbito macroeconómico, el elemento esencial es la fecundidad y la estructura del mercado de trabajo, porque, como todos sabemos, en gran parte el envejecimiento de la población europea se debe a la baja fecundidad. Por lo tanto, actualmente es muy importante cambiar la lógica del debate sobre la fecundidad, que debe ser contemplada como un elemento decisivo del bienestar social.

Políticas de igualdad de género

En este sentido, si analizamos los datos es evidente que la estructura de empleo es fundamental para las mujeres. Y si buscamos entre los países europeos dónde se da un nivel de fecundidad relativamente alto entre las madres trabajadoras, vemos que son mujeres que trabajan en lo que se denomina «sector suave», en trabajos relativamente protegidos de la competencia.

Resulta muy clara la fuerte concentración de mujeres con hijos en el sector público. Ello se debe, en parte, a la incompatibilidad para las mujeres de ejercer a la vez el rol de madre y del rol de trabajadora. En el debate de políticas para poner remedio a esta incompatibilidad existe bastante consenso en creer que se podría solucionar con un paquete de acceso a escuelas infantiles, necesariamente subsidiadas, y con bajas de maternidad y parentales mientras los niños son pequeños. Desgraciadamente, esto es necesario, pero no suficiente para solucionar esta incompatibilidad.

Además hay otros factores determinantes, 2 o 3 elementos básicos que se refieren al problema de la incompatibilidad. Uno es el tema de los niños pequeños a cargo de la mujer. Sabemos que un único niño no genera una gran incompatibilidad. La situación comienza a complicarse cuando se tiene más de un hijo. Por dar un ejemplo: Dinamarca es uno de los países que tiene el mayor índice de empleo femenino a tiempo completo entre las madres, en torno al 60%. El mercado de trabajo en el sector público danés permite fácilmente esta compatibilidad, es un mercado que facilita el trabajo con hijos pequeños. El problema está en el sector privado. El sector privado no acepta a las mujeres porque sabe, estadísticamente, que la probabilidad

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

de baja por maternidad, etc., es muy alta. Por ello existe una discriminación en el mundo empresarial. Una de las consecuencias perversas de una política de igualdad para las mujeres acaba produciendo un efecto secundario muy desigual: una segregación extremadamente fuerte.

Este es, por lo tanto, un dilema muy complejo que debemos resolver si queremos conseguir políticas que no sólo mejoren la compatibilidad entre el rol de madre y el de trabajadora, sino también la igualdad de género.

Políticas de educación infantil

La segunda prioridad, y es muy urgente, es invertir en el desarrollo cognitivo de los niños y las niñas. Hay que hacerlo ahora. Está muy claro que los requisitos básicos cognitivos y de educación serán fundamentales para las oportunidades de vida de los niños en el futuro.

Lastimosamente, sabemos demasiado bien que las desigualdades cognitivas y los fracasos escolares están íntimamente relacionados con la clase social de origen. La herencia social es igual de fuerte hoy que en la época de nuestros abuelos. Por este motivo es urgente dirigir políticas al objetivo de desarrollar las capacidades cognitivas de los pequeños, sobre todo de los que provienen de clases humildes. Por suerte, una de las políticas que ayudan a las madres a trabajar es la misma que beneficia el desarrollo cognitivo de los niños y niñas: la existencia de escuelas infantiles con un alto nivel de calidad.

Una buena política de pensiones comienza por una buena política para la infancia

Además, desde este punto de vista también hay un argumento de justicia social muy claro. Las oportunidades de vida en el futuro dependen fuertemente de altos niveles cognitivos y de escolarización. Más o menos podemos afirmar que una persona que no ha cursado estudios en la escuela secundaria está condenada, en el futuro, a la precariedad, a una vida muy problemática, que permitirá poca acumulación y escasos derechos sociales en cuanto desee jubilarse. Yo siempre uso este eslogan:«Una buena política de pensiones comienza por una buena política para los niños», porque el bienestar de los niños y niñas de hoy es lo que debemos atender para prevenir los riesgos de aquí a 50 años.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

Escuela infantil = futuro

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

Existe, por lo tanto, un argumento muy fuerte en favor de un tipo de garantía mínima incondicional a las familias con hijos a su cargo. Sabemos que la pobreza durante la infancia tiene efectos muy negativos sobre escolarización y salud, lo que, a su vez, afecta muy negativamente las oportunidades de vida más adelante. Por lo tanto, hay un argumento doble en favor de introducir una garantía para las familias con niños. El primero es para maximizar las oportunidades de los pequeños, y el segundo es en interés de toda la sociedad en su conjunto, para maximizar la situación futura de los niños hoy.

Estamos hablando, en cualquier caso, de escuelas infantiles universales o de subsidios para éstas. Una corriente de pensamiento se obstina en decir que su coste es extremadamente elevado. Si tomamos una foto de la situación en este momento exacto, entonces sí, los números pueden salir mal desde el punto de vista del gasto adicional que se necesita para financiar una red de escuelas infantiles o de subsidios suficientes para permitir el acceso de todas las familias a estos servicios. Pero esta forma de calcular es falsa. Podemos calcular este mismo gasto teniendo en cuenta el aumento de impuestos que se da cuando la madre cambia su papel, pasando de cuidar de los niños en casa a salir a trabajar. Sabemos que si una mujer interrumpe su vida laboral cuando sus hijos son pequeños, ello tiene un efecto muy directo sobre la acumulación de su renta a través de toda su vida laboral: el efecto de interrupciones largas es de 2 puntos porcentuales por cada año de empleo. Si, en cambio, no interrumpe su vida laboral, y si tiene acceso a escuelas infantiles, esta pérdida acumulativa del 2% desaparece. Esta cifra cubre mucho más que el coste de proveer a los niños con escuelas infantiles subsidiadas durante este período inicial de 4 o 5 años. Es decir, que es económicamente rentable invertir fondos públicos en garantizar el acceso a escuelas infantiles. También hemos calculado cuál debería ser el subsidio público para garantizar el acceso a las escuelas infantiles. La regla es que alrededor de 2/3 de todo el coste subsidiado puede permitir en torno a 1/3 del coste a la propia familia.

La peligrosa influencia del neoliberalismo

Indudablemente la incidencia de las políticas neoliberales, que llevan a la privatización de las políticas sociales, es un fenómeno mucho más fuerte en América del Norte que en Europa. Pero aún así hay dos elementos que vale la pena señalar. El primero es que, cuando se habla de políticas sociales, es muy importante pensar en las generaciones y en los riesgos de cada generación. Hay generaciones con suerte y generaciones sin suerte. Hay generaciones

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

Escuela infantil = futuro

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

que crecen y viven en un contexto histórico, social y económico positivo, y para éstas, público o privado tiene poca importancia. En cambio, otras generaciones viven períodos peores, y seguramente dispondrán, por ejemplo, de pocos recursos al final de su vida.

Un sistema basado sobre todo en estructuras privadas es muy peligroso

El dilema de las privatizaciones de muchas políticas sociales de hoy –la provisión pública de escuelas infantiles, por ejemplo– es que no sabemos con certeza cómo será la vida de los que ahora son niños y jóvenes. Es muy difícil prever cómo vivirá la generación de los nacidos en los últimos diez años. Pero yo sospecho que gran parte de los jóvenes de hoy tendrán una vida más parecida a la que he calificado como «mala suerte». Por eso «un sistema basado sobre todo en estructuras privadas es muy peligroso.»

Gösta Esping-Andersen / Profesor Universidad Pompeu Fabra

El autor es profesor e investigador de demografía y sociología en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Ha dedicado diversas investigaciones a explorar el carácter específico de los estados de bienestar desde una perspectiva comparativa, desarrollando la noción de régimen de bienestar, que designa la particular configuración de instituciones que proveen protección social y modelan las oportunidades y las condiciones de vida de la población. Sus investigaciones han puesto siempre un énfasis especial en la necesidad de garantizar la educación de la infancia para asegurar la pervivencia del Estado del bienestar.

Página web personal de Gösta Esping:
http://www.esping-andersen.com/

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

Durante la década de los 70 existía en Granada un movimiento de Cooperativas y otros sectores relacionados con el mundo de la primera infancia, que apostaron de forma decidida por dar una respuesta a las necesidades de la etapa 0-6 años, dentro de un marco institucional público. El Ayuntamiento, que iniciaba su andadura democrática, recogió estos intereses y esfuerzos, y comenzó a configurar lo que en octubre de 1980 se constituiría oficialmente como Patronato Municipal de Educación Infantil de Granada. Actualmente dependen de la Institución: cuatro Escuelas Infantiles de 0-6 años de titularidad municipal y ocho Escuelas Infantiles de titularidad privada, tuteladas por el Patronato económica y técnicamente.

Concebimos las Escuelas Infantiles como instituciones educativas dedicadas a los niños y niñas desde los primeros meses hasta los seis años de vida, donde poder compartir con las familias y la sociedad en general, la crianza y educación de los más pequeños. Ofreciendo un marco de vida, en un espacio diferente al familiar pero cercano a él, que permita el desarrollo y el crecimiento de una forma equilibrada y armónica. Nos reafirmamos en la idea de que la presencia de toda la etapa, con la variedad de edades que ello supone, abre diversas y ricas posibilidades para niños y niñas, familias y profesionales.

Desde sus inicios ha sido una constante vincular el proyecto educativo que se desarrolla en las escuelas infantiles, con los contextos naturales de crecimiento de los niños y niñas que acuden diariamente. Estamos inmersos en un contexto determinado y en una comunidad concreta, con la que nos interrelacionamos constantemente. Repercutiendo tanto en la propia experiencia de los niños y niñas como para la comunidad educativa, por lo que tenemos muy en cuenta nuestro entorno y todo lo que este nos ofrece.

En una escuela así entendida damos cabida a opiniones y deseos diferentes, distintas circunstancias y capacidades, así como a intereses diversos... de niños y niñas, familias y profesionales. Con esta configuración pretendemos responder a dos necesidades que aunque se dan en órdenes distintos se presentan de forma interrelacionada. Por un lado, atender adecuadamente las necesidades sociales y familiares de la comunidad en la que estamos y, por otro, ofrecer la mejor respuesta educativa a los niños y niñas que atendemos.

¿Cómo queremos vivir en la escuela infantil?
Queremos que la escuela infantil sea un lugar donde conviven, crecen y aprenden juntos, niños y niñas, familias y profesionales. Donde todo ese

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

conjunto de experiencias, vivencias, relaciones... que la escuela infantil propicia y conforman la vida cotidiana sean fuente de crecimiento y aprendizaje para toda la comunidad educativa. Donde todos participamos aprendiendo unos de otros, y unos con otros. Donde hay cabida a la estabilidad, pero también a la sorpresa, a la novedad como normal, a lo extraordinario como ordinario...

Los adultos somos responsables de configurar el escenario de vida para la infancia, por lo que el equipo de profesionales de la escuela infantil, «necesita» reflexionar, repensar, planificar... el marco de vida que ofrece, conocer las necesidades y posibilidades de la infancia y sus familias para configurar una vida cotidiana que cuente realmente con sus protagonistas. Es en estos marcos de vida donde la infancia dota de significado a las palabras y las acciones, donde la comunicación adquiere sentido, es en este marco donde se explayan las potencialidades del ser humano. Según organicemos los espacios y los tiempos, las actividades que promovamos, según configuremos las relaciones tanto adulto-niño, como niño-niño y también entre los adultos, dotaremos de uno u otro significado a la propia acción. Por lo que las decisiones que como adultos planteamos no son asépticas, ni ajenas

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

a determinados valores, ya que hacen referencia al modo de entender y considerar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Proponemos reflexionar sobre la vida cotidiana desde los tres protagonistas: niños y niñas, familias y profesionales.

Pensando desde los niños y niñas

Una de las características más significativas de las criaturas de estas edades es la necesidad de un medio social, en el que los adultos de referencia les ayuden en la resolución de sus necesidades. Por lo que los maestros y maestras planificamos de manera intencional, qué condiciones de vida vamos a configurar teniendo en cuenta a los niños y niñas concretos de nuestra realidad. El modo en que propiciamos que niños y niñas cubran sus necesidades vitales (alimentación, actividad, reposo, juego, relaciones...), cómo éstas se distribuyan en el tiempo y la calidad que les otorguemos, nos configura una forma de vivir, una manera de entender la vida cotidiana.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

Son acciones que si son gratificantes para el niño, contribuirán en su proceso personal de desarrollo, al establecimiento de relaciones satisfactorias con su entorno físico y social.

Tres son los ejes sobre los que asentamos nuestra vida en la escuela:

- Entendemos que de *0 a 6 años se produce un tránsito desde la dependencia a la autonomía,* por lo que hemos de ir acompañando en el proceso, tanto con la intervención de los adultos como desde el contexto físico-espacial.
- *La relación con sus iguales, con el adulto y el ambiente son motor de aprendizaje* y fuente de conocimiento. El fuerte deseo de actuar para conocer en la infancia, permite establecer una intensa relación con los demás y con el entorno, esto proporciona información y apoya el conocimiento de uno mismo y de los otros. El contexto ha de ofrecer propuestas que ayuden a pensar, a crear, a compartir... respetando tanto la diversidad de intereses, capacidades y ritmos.
- Vincular *la individualidad, lo social, y la cultura*. La escuela infantil como institución ha de generar un clima afectivo que permita entrelazar tres niveles en su vida cotidiana: la inseparable participación en el contexto sociocultural donde se imbrica, el marco de socialización de su acción , y el imprescindible respeto que cada niño y niña de 0 a 6 años ha de sentir a sus características y peculiaridades. Solo desde el respeto individual podremos apoyar la vida compartida.

Todo ello supone mirar a los niños y niñas no como proyectos de persona, a los cuales hay que formar, enseñar, modelar, llenar... en definitiva alguien al que hay que enseñarle todo. La observación atenta de los descubrimientos y actividades que realizan autónomamente nos ayudará a realizar propuestas que se ajusten mejor a sus posibilidades e interés. Entender que nuestro papel como profesionales se sitúa, en un ayudar a construir el «andamio» que contribuya a su crecimiento, supone ampliar el papel del niño como ser humano cultural y social. Hoy no podemos pensar en procesos prefijados y establecidos sobre su desarrollo, hemos de hacer posible que sean actores de su propio desarrollo y aprendizaje, creyéndonos realmente que su actividad les permite construir su autonomía no sólo física, sino mental y emocional.

Pensando desde las familias

Las familias hoy en día encuentran dificultades para la educación y crianza en solitario. La escuela infantil 0-6,

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

si se lo plantea como objetivo, puede contribuir a que las familias encuentren en ella ese marco relacional más amplio que el propio círculo familiar. Para ello es necesario promover la participación y la relación activa; tanto facilitando tiempos en los que compartir con otras familias y con los profesionales, sus dudas, opiniones, intereses y preocupaciones; como ayudando a conocer el crecimiento y aprendizaje, no sólo desde el momento puntual que vive su criatura sino desde una perspectiva de proceso más amplia que apoye nuevas situaciones vitales.

Esto será posible si establecemos un marco de relaciones claro, basado en la confianza mutua y en la comunicación, donde se facilite el encuentro, el intercambio, tanto a nivel individual como colectivo. Para garantizar la información y facilitar la participación, articulamos mecanismos que combinan distintas variables, tanto desde la perspectiva grupal como individual, con cauces formales: reuniones de grupo, asambleas de escuela... junto a informales: entradas y salidas, talleres de pequeños grupos... Resulta imprescindible pensar en diferentes lenguajes y nivel de compromiso: escritos, charlas, fiestas...

La colaboración de las familias en todos los ámbitos y en la vida de la escuela al conjugar cauces de carácter informal pero efectivo, con cauces más estructurados, supone avanzar en la toma de decisiones de la vida de la escuela que apoya la profundización democrática de la vida del centro.

Pensando desde los profesionales

El papel de los profesionales es decisivo en la configuración del proyecto y la vida que se genera en la escuela, organizando los contextos y las acciones que allí se desarrollan desde una clara intencionalidad educativa, así como desde la propia actitud e intervención: escuchando unas veces, interrogando otras, observando y estando disponible...

La escuela infantil, así concebida, requiere profesionales que sepan compartir con las familias, el hecho de que los niños y niñas van construyendo sus primeras identidades a partir del abanico de posibilidades que el mundo les ofrece. Disposición en la manera de dirigirse a los niños, en la manera de escuchar sus necesidades, desechando las ideas preconcebidas y prejuicios sobre las capacidades de la infancia.

Los profesionales para desarrollar nuestra tarea educativa hemos de generar una organización y un ambiente que apoye el diálogo y el debate, el análisis y reflexión de la práctica educativa. El equipo de profesionales es el motor de la escuela. El trabajo

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

tema

La construcción del proyecto educativo

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

en equipo responde a la necesidad de aprendizaje y profesionalización, el objetivo es conjuntar la tarea de todos, dar coherencia y unidad en el proyecto educativo. Tiempos, espacios y medios para sustentar el plan de trabajo y promover el intercambio de todos los miembros de la comunidad educativa.

Para poder responder a las nuevas coordenadas y a los retos de la educación de la infancia se hace preciso articular redes de relaciones entre las personas de un mismo centro, pero también entre las distintas escuelas; ayudándonos mutuamente con el intercambio de experiencias y reflexiones, el diálogo y el debate.

Por último plantear que desde nuestra realidad, no siempre fácil y lineal, seguimos cuestionando cómo avanzar en el proyecto educativo, esto nos implica reflexionar sobre: *Cómo vivir en la escuela infantil, la realidad cotidiana que construimos juntos, a lo largo del tiempo, niños y niñas, familias y profesionales.*

Mercedes Blasi / Pedagoga

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Irene Balaguer

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

¿Cuándo y por qué surge la idea de crear la revista Infancia latinoamericana y quiénes han sido los promotores de este proyecto?

Esta es una vieja idea, o, mejor, un sueño compartido a lo largo de los últimos quince años, con maestros y profesores de distintos países con los que, a través de la revista *Infancia*, hemos podido constatar nuestra proximidad en el compromiso pedagógico, social y político con la niñez y con su educación inicial.

Así, con encuentros de estudio en ambas partes del Atlántico, se ha ido fraguando la voluntad de saber más acerca de nuestras realidades tan lejanas y tan próximas a la vez.

Tomando como base este conocimiento mutuo, a través de visitas de estudio, del compartir trabajos, de largas conversaciones, de un progresivo descubrir nuestras raíces y las maneras de afrontar los futuros retos... ha sido como, poco a poco, han ido adquiriendo identidad nuestros deseos de intercambiar experiencias y expectativas sobre la educación infantil, entre nuestros respectivos países, y que este intercambio pueda ser compartido con todas aquellas personas que trabajan en tantas escuelas infantiles, para que se sientan acompañadas en su tarea, que sus prácticas y sus deseos son los de miles y miles de educadores y que en esta nueva revista van a encontrar su espacio de comunicación e intercambio con otros.

Las personas que iniciamos esta nueva aventura, la de impulsar la creación de la revista Infancia en Latinoamérica, sabemos que no estamos solas, que no somos las únicas, ni quizás las más adecuadas. Y deseamos que ésta pueda ser una revista abierta, en diálogo con todas las personas que deseen colaborar en este proyecto, para que sugieran en qué podría mejorar, para ser más útil.

¿Cómo se conectan los objetivos de esta publicación con la diversidad cultural y la realidad educativa latinoamericana?

Esta ha sido una tarea fácil, puesto que esta publicación no nace por generación espontánea, ni se fragua en una oficina o en una editorial, surge de una amplia relación entre quienes la impulsan, de las sintonías y sinergias previas a su elaboración. Cada una de las personas involucradas en la nueva revista conoce a fondo la realidad de su respectivo país, tanto en su diversidad cultural como en las diversas políticas para la infancia de 0 a 6 años que coexisten en cada una de nuestras realidades educativas.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Irene Balaguer

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

Insisto en que ha sido fácil, porque la idea inicial se sustenta no sólo en reconocer esta diversidad, que contemplamos como una cuestión positiva, de gran valor y riqueza, a la que pretendemos dar visibilidad en las páginas de la revista, sino también porque entendemos que sólo a partir del reconocimiento de esta diversidad cultural es posible avanzar en una realidad educativa respetuosa con la infancia en cada país.

Esta es pues una idea y un objetivo básico de esta revista, como lo son también la defensa de la educación de cualidad para toda la infancia, sin discriminación de edad, de cultura, de recursos económicos, de creencias o de capacidades; en todo caso, podemos pensar en discriminaciones positivas para compensar posibles desigualdades existentes en la sociedad.

A pesar de su posible eurocentrismo, los grandes objetivos de la Convención de los Derechos de los niños y las niñas son un referente ineludible en la manera de abordar los artículos en la revista, tanto en aquellos derechos que son responsabilidad de los poderes públicos, como la salud o la educación, como en los que nos atañen a las personas adultas en el trato cotidiano, tales como el respeto a la intimidad, al honor y el ser escuchados, puesto que los niños y las

niñas son personas que tienen opinión y capacidad de participar en su crecimiento y aprendizaje.

¿Cuál es el compromiso entre la Asociación Rosa Sensat y la revista *Infancia latinoamericana*?
Desde sus inicios la Asociación de Maestros Rosa Sensat, con Marta Mata al frente, ha tenido relación

entrevista

Irene Balaguer

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

con maestros o grupos de maestros de América Latina, tanto en proyectos de cooperación, como en la acogida continuada de grupos de maestros y profesores interesados por la labor de formación que desde Rosa Sensat se realizaba, como por los vínculos con tantos maestros e intelectuales catalanes y españoles que, con tanta generosidad, fueron acogidos como exiliados en tantos países latinoamericanos.

En consecuencia, el compromiso de nuestra asociación con la revista *Infancia latinoamericana* es coherente con su trayectoria, con su historia. Es más, la Asociación de Maestros Rosa Sensat se siente honrada de que, en la reunión inicial de la revista, por unanimidad, las personas participantes de los países que emprendemos su realización, se solicitara que *Infancia latinoamericana* fuese una revista de Rosa Sensat. En los créditos de la revista se hace patente que este proyecto se sustenta en la participación y la cooperación.

Así la revista se ha dotado de una estructura democrática, para hacer realidad el proyecto. En cada país participante existe un equipo de trabajo que está representado por una persona en el Comité de Coordinación, donde en equipo, se construye el contenido de cada número a partir de las propuestas de cada país. La dirección de la revista, es coral.

¿Cuáles son los países que se han incorporado a este proyecto y qué expectativas se tienen con respecto a la incorporación de otros?
En el periodo inicial, Brasil, Chile, España, México, Uruguay y Venezuela son los seis países que han impulsado la revista; pero, para el próximo año, nos hemos marcado como objetivo como mínimo duplicar los países participantes.

¿En atención al impacto que la revista Infancia española ha tenido en el quehacer del docente, qué aspectos de esta experiencia pudieran transferirse a esta nueva publicación?

La existencia de *Infancia* ha sido fundamental para construir este sueño común, pues, desde 1990, se han acrecentado nuestras relaciones. En este sentido es relevante el apoyo recibido por el Ministerio de Asuntos Sociales español para enviar, año tras año, alrededor de un millar de ejemplares de cada número a personas, escuelas infantiles, bibliotecas y universidades de América Latina.

La gran cantidad de cartas recibidas con palabras de aliento durante estos veinte años han supuesto un estímulo, para pensar, imaginar y soñar que era posible hacer algo más... ahora la tecnología nos facilita hacer realidad lo que al principio creíamos tan sólo una utopía. Contamos pues con una amplia experiencia en

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Irene Balaguer

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

dinámicas de trabajo participativo, en la recopilación de experiencias, de teorías y prácticas, de anhelos y de esperanzas para la educación de la infancia de 0 a 6 años. Con todo ello se ha podido trabajar en equipo y aprender a editar una revista ágil y rigurosa.

Toda esta realidad de difusión, de acogida y de una forma de edición es la experiencia que podemos aportar a esta nueva revista.

Lo que llevo afirmando desde hace años es que Latinoamérica es nuestra esperanza, desde mi punto de vista la esperanza del mundo, porque, a pesar de que para lograr una educación infantil de cualidad para toda la infancia queda mucho por hacer, también en Europa, tengo la convicción de que entre los profesionales en América Latina hay personas muy preparadas y con un compromiso claro en la lucha por hacer realidad en cada rincón de su país el derecho a la educación de los más pequeños.

¿Qué opinión le merece la cobertura y atención a la *infancia en Latinoamérica* y qué aportes puede hacer la revista en este sentido?
Sería una osadía por mi parte opinar sobre la realidad de atención a la infancia en Latinoamérica, básicamente porque no he estado en todos los países y pienso que las realidades se han de visitar, se han de ver y se ha de poder escuchar a los maestros y a las familias. Incluso, sobre los pocos países que he tenido la oportunidad de visitar, no me atrevo a opinar de manera generalizada.

¿Qué le motivó a apoyar la creación de la revista *Infancia latinoamericana*?
Quizás, con la respuesta anterior, ya he dejado bastante clara mi idea sobre el potencial de la realidad de Latinoamérica. Pienso que desde la revista se ha de contribuir también a cambiar una visión, que perdura en Europa y en España, aquélla que se sustenta en la ayuda a países pobres para que se desarrollen con nuestros parámetros.

La revista demostrará que sobre la realidad pedagógica, social y política de Latinoamérica podemos aprender, todos, los unos de los otros, y quizás la vieja Europa aprenda a ser humilde para encontrar inspiración para su realidad y sus caducas ideas. Ésta es, desde hace años, mi esperanza, ahora tenemos el compromiso de hacerla realidad.

Ramona Bolívar/ Coordinadora del Centro de Investigación en Educación Infantil. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay, Venezuela

A. M. Rosa Sensat: www.rosasensat.org

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Los loros disfrazados

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

Las abuelas indias de una tribu del Ecuador cuentan de qué manera dos hermanos se salvaron de ahogarse durante un gran diluvio. Es una historia antigua y por eso resulta diferente y curiosa.

Por esas tierras y montes hay una altísima montaña que tiene una virtud: cuando las lluvias causan inundaciones, sus cumbres se elevan dando estirones hacia el cielo, de manera que parece una isla que nunca se sumerge. Y fue a esta montaña a la que subieron los dos hermanos, niña y niño, cuando el gran diluvio desbordó mares y ríos.

Col·lecció Sabater Pi

Sus nombres se olvidaron, pero podemos llamarlos Chonta y Pila.

Cuando vieron que el mar comenzaba a cubrir la tierra, Chonta tomó de la mano a Pila y corrieron hacia la cumbre salvadora que los libró de ahogarse. Toda la montaña temblaba a cada estirón de su mole y los niños tuvieron que quedarse agarrados a las raíces y a las rocas para no rodar hasta los abismos.

En cuanto pasó la lluvia, Chonta y Pila se asomaron a mirar los valles y vieron que todo estaba cubierto de agua. No podían bajar al lugar donde estuvo su cabaña; recorrieron la cumbre y encontraron una caverna que les serviría como refugio. Salieron a buscar algo que comer, pero sólo hallaron unas hierbas duras y raíces.

–¡Ay! –lloró Pila– ¡me duelen las tripas de hambre!
–A mí me gustaría tener una cabeza de plátanos y un ananá jugoso –suspiró Chonta.

Corrían entre las rocas levantando piedras para hallar algún bicho, pero en la noche estaban tan hambrientos como al alba.

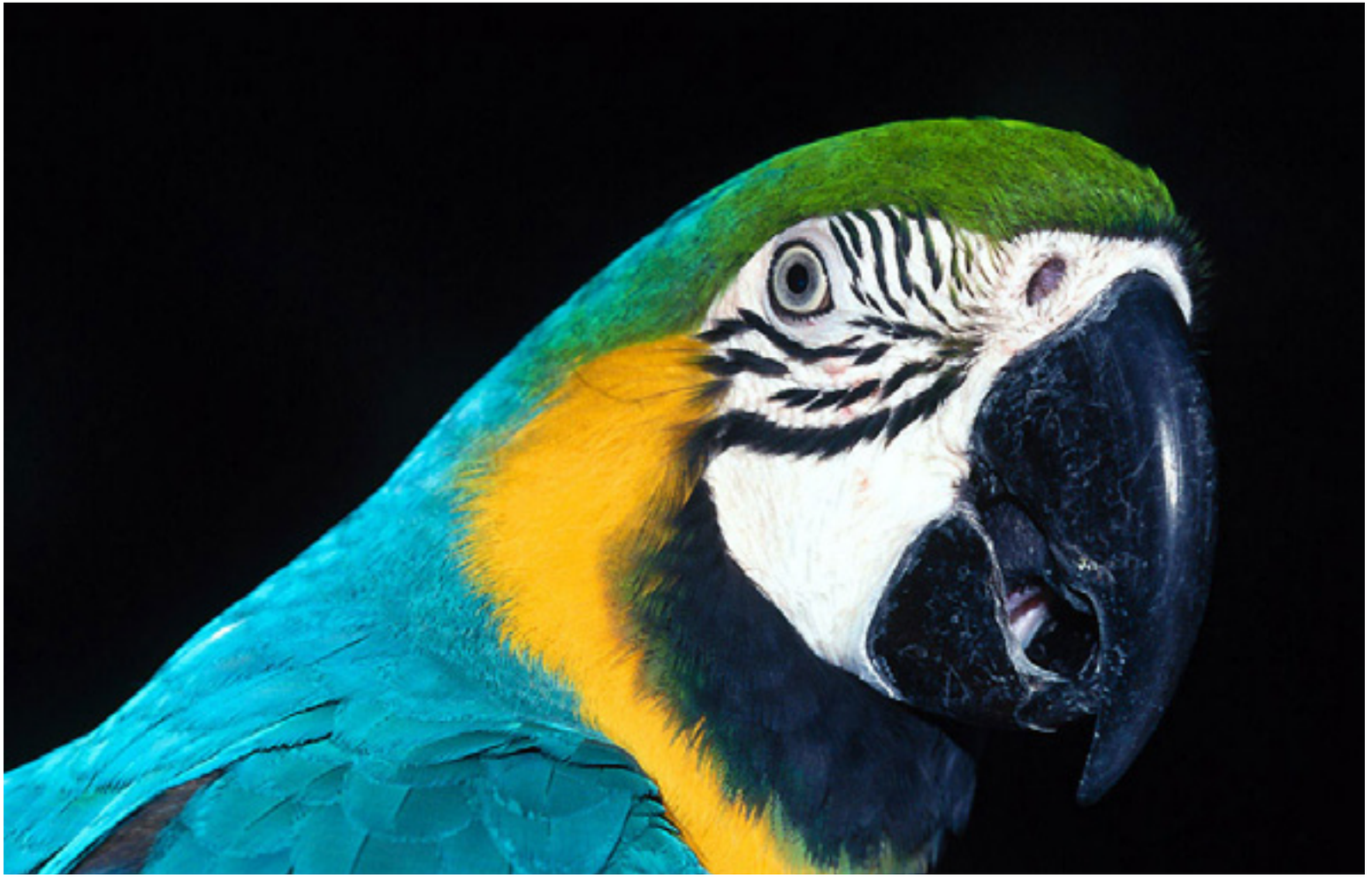
nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Los loros disfrazados

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



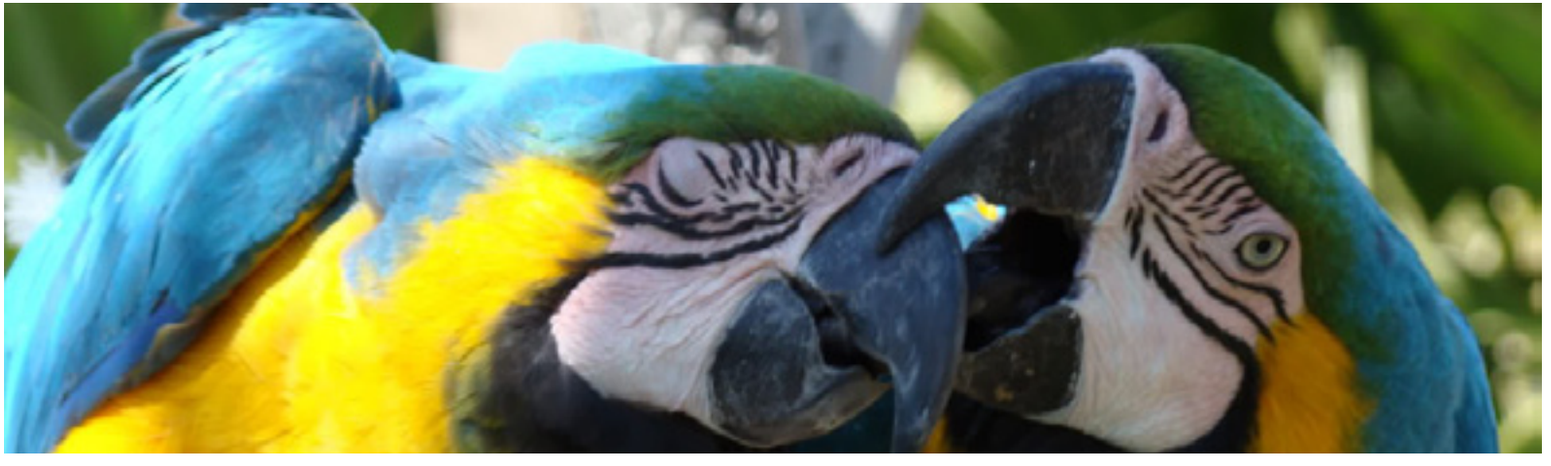
nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Los loros disfrazados

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



Una tarde, al caer el sol, llegaron a la caverna sin aliento ya para seguir viviendo. Entonces la niña vio sobre la piedra donde machacaban las raíces un mantel de hojas frescas y sobre ellas, frutas, carnes, mazorcas de maíz y todo lo que habían soñado comer durante tantos días.

–¡Mira!, ¿quién habrá traído esta deliciosa comida? –gritó Pila.
–No lo sé –contestó Chonta. Y se abalanzó sobre los manjares sin hacer preguntas.

Pila hizo lo mismo y cuando estuvieron satisfechos se pusieron a dormir. En sueños oyeron gritos y risas de los guacamayos, esos grandes loros que habitan en las oscuras selvas de los valles.

Al despertar, no tuvieron necesidad de recorrer los montes, porque los misteriosos seres continuaron llevándoles comida día a día. Nunca alcanzaban a verlos; acudían sólo cuando los niños dormían o se alejaban de la caverna.

Sintieron una gran curiosidad de saber quiénes eran los que con tanta generosidad los alimentaban; la curiosidad fue creciendo, sobre todo porque ya no tenían mucho que hacer, sino contemplar los valles convertidos en lagos y jugar.

–Escondámonos cerca, entre las rocas –sugirió Chonta.
–Así sabremos quiénes son –dijo Pila.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Los loros disfrazados

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

Antes del amanecer ambos se escondieron junto a la caverna. Estaban nerviosos e impacientes. Pasaron las horas, el sol empezó a calentar las rocas y, con el calorcito, a los niños les dio sueño.

De pronto, algo que sobresaltó a Pila y a Chonta tembló en el aire como un arco iris. Al poco rato oyeron un fuerte aleteo y sonoros gritos. Se asomaron con cuidado y vieron unos grandes guacamayos los mismos que habitaban en las selvas, cerca de su antigua cabaña.

Sin embargo, su aspecto era diferente, sus plumas de radiantes colores no relucían. Entonces se dieron cuenta de que los loros venían disfrazados con delantales y gorros de cocineros, lo que a los niños les pareció extraordinariamente cómico. Les dio tanta risa que no pudieron seguir escondidos.

–Mira, Chonta, son loros disfrazados –se burló Pila.
–¡Ja, ja, ja!, ¡mira cómo las plumas les asoman por debajo de los delantales y de los gorros! –gritó Chonta, sujetándose la barriga de risa.

Los loros se enojaron al oír las burlas. No les gustó tampoco haber sido descubiertos. Con las plumas erizadas y los ojos chispeantes volaron lejos, llevándose la comida.

Los niños rieron largo rato; pero al ver que los guacamayos no regresaban y que luego pasaron los días sin que les trajeran alimentos, comprendieron su imprudencia y su ingratitud.

–Ahora moriremos de hambre por habernos reído de nuestros amigos –gimió Pila.
–Tal vez si les pedimos perdón, los hermosos guacamayos vuelvan a salvarnos –razonó Chonta.

Con sus últimas fuerzas, gritaron mañana y tarde pidiendo perdón a sus bienhechores por haberlos espiado y por burlarse de sus disfraces. Al día siguiente, con gran rumor de plumas, los guacamayos regresaron; esta vez no llevaban vestimentas sino que lucían su maravilloso colorido.

Los niños crecieron y engordaron con la buena alimentación y con la alegría de tener tan graciosos amigos.

Todas las tardes se asomaban a los abismos para ver si el agua bajaba en los valles; y así comprobaron que lentamente volvían a formarse los ríos, las lagunas y los mares; la tierra se secaba y surgían las selvas.

Un día Pila y Chonta decidieron regresar al lugar donde estuvo su cabaña, pero no querían perder a los loros,

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Los loros disfrazados

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

no sólo porque los habían alimentado, sino porque eran unos pájaros muy bellos. Sus parloteos, sus cantos y sus vuelos luminosos eran una compañía reconfortante.

–Guardemos uno para nosotros –resolvió Pila, convertida en una muchacha–. Así no tendré tanto que trabajar cocinando.

Cuando los guacamayos vinieron como siempre, con los alimentos, entre los dos hermanos apresaron a uno de ellos y le recortaron las alas para que no pudiera volar.

–Perdónanos por hacerte esto, amigo, pero no queremos perderte al bajar al valle –le explicaron.

Lo llevaron consigo montaña abajo, amarrado de una pata.

Pero estas aves nunca abandonan a uno de los suyos, así que toda la bandada siguió a los muchachos hasta el sitio donde antes vivieran.

En el valle los guacamayos se transformaron en seres humanos, en muchachas y muchachos alegres y hermosos: sus ojos brillaban y sus cabelleras tenían reflejos multicolores.

Pasó el tiempo. Pila y Chonta se casaron con aquellos seres de extraña belleza, llenos de buena voluntad. Según la leyenda, este es el origen de una raza indígena ecuatoriana.

Las abuelas de las tribus concluyen así la historia:

«Aquellos loros misteriosos fueron dioses de las antiguas selvas y sus virtudes y poderes benéficos se transmitieron a sus descendientes.»

Leyenda Ecuatoriana

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Vida cotidiana

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

La vida cuotidiana es en sí una fuente infinita de pequeños o grandes hechos que se solapan y se encadenan. Desde esta perspectiva, en las escuelas infantiles el acontecer diario se convierte en una fuente de inspiración para las maestras que comparten espacios y tiempos con los pequeños. Las experiencias son pues una aproximación, un flash, un aspecto, de la realidad compleja en la que las personas, pequeñas y mayores, conviven en un grupo o en una comunidad educadora.

Lidia Susana Maquieira

¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?

>>

Fátima Nuñez, Eliana Soza

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

>>

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?

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

Este artículo presenta algunas prácticas experimentadas para que los adultos podamos ayudar a los niños y las niñas más pequeños, a descubrir y reconocer sus estados emocionales, y, por consiguiente, a aprender algo acerca de sí mismos.

Los bebés muy pequeños se expresan, esencialmente, a través del llanto. Así dicen: tengo hambre, estoy cansado, me duele la panza, necesito mimos o quiero *upa*; y es el adulto quien debe interpretar la petición y ofrecer aquello que cree que lo calmará.

Con seguridad un punto central para una buena crianza es la atención e interpretación adecuada de las necesidades del pequeño para un crecimiento emocional saludable.

Esto nos lleva a poner el acento en los límites cotidianos necesarios para crecer y vivir:

- la adquisición de ritmos básicos en momentos cotidianos como el comer y el dormir,
- la distinción entre «quién soy yo» y «quiénes son los otros»,
- y entre «lo que se puede» o «no se puede».

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?

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

Generalmente cuando alguien habla de los límites lo hace pensando en la adquisición de reglas y normas, más que como sostén, como ritmo, que es como deberían funcionar para una niña, para un niño pequeño, es decir como ordenadores emocionales que permiten crecer y vivir, para luego convivir.

Hablar de ritmos, implica hablar de tolerancia y capacidad para la espera, cualidades con las que el bebé no nace, sino que las adquiere gracias a la colaboración de los adultos. Los ritmos vitales se ponen en juego, fundamentalmente, en relación con los momentos de alimentación, descanso e higiene. Estas actividades básicas y cotidianas representan experiencias fundamentales para el desarrollo infantil porque implican el cuidado del cuerpo, el despliegue de las emociones, y los modos de vinculación afectiva, a la vez que se constituyen en escenarios decisivos para la apropiación del bagaje cultural.

A medida que crecen, necesitan expresar una nueva y creciente cantidad de emociones, desde la sonrisa en el encuentro, a las carcajadas en los juegos y otras expresiones de alegría, como también la vergüenza, los celos, la angustia…

Es, entonces, tarea de los padres ayudar a los niños y las niñas pequeños a identificar, no sólo lo que desean sino también qué les produce perderlo, poniendo en palabras sentimientos como bronca, enojo, tristeza, miedo, ansiedad y frustración.

Luego, el reconocimiento de las propias emociones y de las ajenas permitirá a cada uno aprender que los otros tienen derechos que a veces nos obligan a postergar nuestro deseo en pos de una buena convivencia.

El buen clima en la sala del Jardín, en la plaza y en casa, se logra a partir de conjugar los derechos de todos: los pequeños tienen derecho a enojarse y a no estar de acuerdo, y los adultos tienen derecho a mantenerse firmes en lo que dicen, siempre que se garantice el cuidado y la protección de todos.

A continuación incluiremos algunas orientaciones para que los adultos ayudemos a los pequeños, a descubrir y reconocer sus estados emocionales, y por ende a aprender algo acerca de sí mismos:

- Hablar con ellos sobre sus sentimientos, sugerirles nombres que los describan: «¿parece que estás enojado con alguien, podríamos pensar acerca de qué cosas te enojaron?» O «¡qué contento que se te ve!… podríamos compartir eso que te hizo sentir tan bien… ¿te gustaría contármelo?»

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
experiencias

¿Cómo aprenden los pequeños acerca de sus estados emocionales?

- Explicitar nuestros propios sentimientos y nombrarlos, mostrando así una manera de sentir frente a situaciones diferentes: «Uy, me parece que en esa caja hay una sorpresa, estoy muy ansiosa.» O «Estoy preocupada e inquieta por esto que te pasa… a ver si puedo ayudarte.»
- Definir formas aceptables de expresión de los sentimientos.
  Es decir enunciarles que lo equivocado no es la expresión, sino el modo de resolución: «Si estás enojado, podés golpear los bloques, pero no tirárselos a otro nene.»
- Contener y quedarse cerca de quien lo necesita (la proximidad corporal en niños y niñas pequeños funciona como un organizador del sentimiento de seguridad; una vez logrado esto, podremos hablar y poner nombre al desborde).
- Respetar los modos no verbales de comunicación, no burlarse de expresiones gestuales que demuestran estados emocionales: el ceño fruncido, la boca fruncida, los dientes apretados, el llanto…
- Dar tiempo: el empeño que se pone en lograr que los chicos abandonen rápidamente la expresión de ciertos sentimientos los hace aparecer como indeseables.
- Mantener límites seguros para la expresión de las emociones.
- Ayudar a diferenciar sentimientos de comportamientos: «Me parece que tiraste toda la construcción porque estás enojado.»

Lidia Susana Maquieira /Directora Centro CACET
Miembro Comisión Directiva SAPI - filial Argentina de WAIMH. Capacitadora docentes de Jardín Maternal CEPA del GCBA y otras instituciones

Bibliografia y links:

Winnicott, Donald W. (1965): *El proceso de maduración en el niño. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Madrid, Psiquiatría/Papel 451/ Editorial Laia (1979).

Maquieira, L. Susana (2008): «El desarrollo emocional del niño pequeño. Observar, escuchar y comprender.» *De 0 a 5*, n° 71. *La educación en los primeros años*. Editorial Novedades Educativas.

Rosfelter, Pascale (2001): *El oso y el lobo. Mundos imaginarios, pesadillas y juegos de los niños*, Buenos Aires, Ediciones De La Flor.

Hoffmann, J. Miguel (2006): *Los árboles no crecen tirando de las hojas*, Buenos Aires, Editorial Nuevo extremo.

www.educared.org.ar/infanciaenred/educrianza

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

La «Casa del Cuento» es parte del Centro Cultural José Agustín Goytisolo, en la Capital de la República de Bolivia, Sucre. Es un novedoso y acogedor espacio que tiene por fin estimular a la lecto-escritura desde edades tempranas.

Diversos estudios realizados en los últimos años, han puesto de manifiesto que un alto porcentaje de los niños y niñas que cursan Cuarto de Primaria de los países de la región andina, no comprenden lo que leen. Cuando logran leer, su comprensión es fragmentada, parcial e incompleta. Los pequeños no pueden señalar lo que dice el texto, ni explicar por qué se presentan esas ideas y en ese orden. En tercer año, la mayoría no pueden escribir textos que aporten significado y su producción se limita a letras, a frases sin propósito comunicativo.

Un espacio alternativo

Leer y escribir es un derecho de todo ser humano; tener la posibilidad de compartir con otros estos derechos, es un privilegio. Educadores y educadoras tenemos la responsabilidad y la oportunidad única de introducir a los niños y niñas desde edad temprana en el fascinante mundo de la lectura.

Con esta visión, dos soñadores, Neus Conesa (española) y Jaime Loayza (boliviano) crearon la «Casa

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

del Cuento», que es parte del Centro Cultural José Agustín Goytisolo, en la Capital de la República de Bolivia, Sucre. Este novedoso y acogedor espacio tiene como fin estimular a la lecto-escritura desde edades tempranas (3-4 años), teniendo en cuenta que en Bolivia el niño aprende a leer y escribir a la edad de 6 años cumplidos.

El Centro Cultural Goytisolo forma parte a su vez de la Fundación Pachamama (en idioma nativo quechua «madre tierra»), que tiene sedes en Barcelona (España) y en Sucre (Bolivia), con el fin concreto de compartir con niños, niñas adolescentes y jóvenes de escasos recursos, alternativas educativas y socio-culturales de impacto en su formación, y contribuir así al desarrollo local y nacional.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

El niño como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje

Desde hace más de una década, en la mayoría de los países de América Latina, existe un proceso de renovación pedagógica. Los educadores hemos visto necesario que los niños y niñas lean y escriban con un propósito real, e interactúen con cuentos desde el inicio de su aprendizaje.

Uno de los principios que aplicamos en la Casa del Cuento, con los más pequeños, es hacer del aprendizaje de la escritura y la lectura un proceso natural, muy similar a la forma en que el niño aprende a hablar, sin necesidad de una enseñanza muy rígida, sino respondiendo al interés e iniciativa del niño.

En nuestro país, durante mucho tiempo se pensó que el aprendizaje de la lectura comenzaba en el Primer Curso de Primaria, cuando los niños de seis o siete años se encontraban con su maestra y su primer texto de lectura en la escuela. Sin embargo, las investigaciones de los últimos años han comprobado que la lectura se inicia mucho antes de que los pequeños empiecen a conocer de manera sistemática el código alfabético.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

La Casa del Cuento tiene contacto directo con los padres de familia, por esta razón se les aconseja que un miembro de su familia pueda leer en voz alta al niño diariamente, ya que se ha comprobado que los niños que crecen en estos hogares, suelen ser los que en la escuela aprenden a leer con más facilidad, se convierten después en buenos lectores y adquieren el hábito de la lectura para el resto de sus vidas.

Sin embargo, sabemos que en nuestro medio son muy pocas las familias que pueden hacerlo. Por lo general, los padres y madres trabajan todo el día fuera de la casa, o en ella, y no cuentan con tiempo libre para jugar con los hijos o para leerles. Muchas veces pasa que los padres de nuestros niños tienen muy poca práctica en la lectura o, incluso, son analfabetos funcionales o absolutos. Tampoco es común que en los hogares de los niños y niñas haya libros para su edad, o que, por lo menos, les resulten atractivos.

Por lo tanto creemos que es nuestro deber, como Centro, acercarlos a la lectura a través de la presentación de cuentos, juegos, manualidades, teatro, pintura, y convertirlos en pequeños lectores de cuentos.

Nuevas prácticas pedagógicas en la Casa del Cuento
Cuando leemos en voz alta para nuestros niños, se producen múltiples aprendizajes:

Los niños y niñas tienen contacto con lo escrito:

- Entran en contacto con la lengua escrita tal como se da en la realidad y se familiarizan con la escritura.
- Tienen nuestro comportamiento como modelo lector, ellos observan y escuchan cómo leemos.
- Acceden a textos relativamente más largos a los que por sí solos podrían acceder.
- Conocen formas nuevas de expresión y amplían su vocabulario.

Los niños y niñas empiezan a actuar como lectores:

- Hacen anticipaciones del significado del texto.
- Crean cuentos a través de textos gráficos.
- Vivencian diferentes modalidades de lectura: leer a través de gráficos textos completos, interrumpir la lectura y retomarla en otro momento.
- Comparten con otros: significados, impresiones, opiniones, hechos, sucesos y datos.
- Advierten la belleza de ciertas expresiones y el uso diverso del lenguaje.
  Demuestran con sus comentarios y respuestas que han comprendido el significado del texto.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

Reflexionan sobre el lenguaje a partir de preguntas que planteamos y van accediendo al código escrito.

- Se estimula su capacidad de imaginación y creatividad.

Tienen contacto con las características del texto y de los portadores:

- Se dan cuenta, por ejemplo, de que el portador del cuento es un libro y se ponen en contacto con sus elementos: carátula, páginas, ilustraciones, títulos escritos.
- Captan la secuencia de una narración.

- Advierten, por ejemplo, que un cuento presenta: hechos, personajes, espacio, tiempo, problema y resolución.

Nuestras actividades diarias

A través del planteamiento de actividades de estimulación se brinda atención personalizada a los niños y niñas de la Casa del Cuento, teniendo en cuenta que la Educación es fundamental y base de toda sociedad, ya que todo lo que viven los niños como situación de aprendizaje influye de manera determinante y directa en el desarrollo de su vida futura. La asistencia diaria a la Casa del Cuento oscila entre los 50 y 60 niños.

Nuestras actividades se desarrollaran en las áreas de: lecto-escritura, manualidades, pintura, charlas de formación en valores humanos, teatro-títeres. La puesta en práctica de las actividades introduce de manera transversal áreas como: socialización, comunicación, afectividad, psicomotricidad fina y gruesa, creatividad, imaginación y cognición. Las competencias de aprendizaje que contempla el Programa de Estimulación son:

- Que los niños y niñas se identifiquen como personas individuales con características propias.
- Que se sientan miembros integrantes de una

Érase una vez en Bolivia... Una casa del cuento

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

familia y de un grupo de compañeros, participando, interactuando, tomando decisiones y asumiendo responsabilidades.

- Que desarrollen destrezas y habilidades psicomotrices, intelectuales, creativas y cognoscitivas a través de la lectura a edad temprana.

Para la consecución de estas competencias, las actividades planteadas y las que más disfrutan los niños son: el armado de rompecabezas, manualidades con objetos reciclados, dibujo y pintura.

Después de haber compartido actividades con más de 1000 niños al mes, concluimos que, cuanto más cercanos están los niños a los libros, el hábito de la lectura se va transformando en amor y disfrute de esta actividad. Paralelamente, todas estas actividades contribuyen en alto grado a potenciar la educación formal de nuestros pequeños lectores.

Fátima Nuñez, Eliana Soza / Casa del cuento Centro Cultural José Agustín Goytisolo Fundación Pachamama. Sucre, Bolivia

http://www.madretierra.info/centro_educativo.php

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

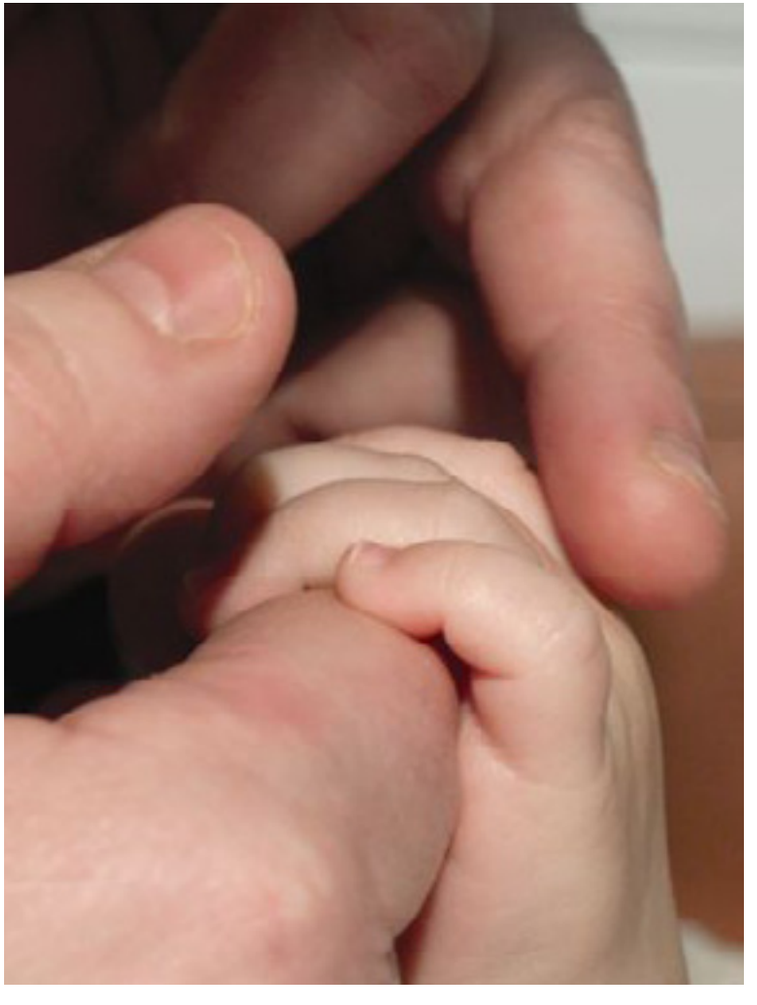
sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

Esta reflexión pretende valorizar la organización de las actividades, llamadas rutinas cotidianas, desde la consideración de que nuestras relaciones con los niños y las niñas pequeños, en los momentos de las atenciones personales, son muy importantes desde una perspectiva educadora.

Uno de los principales objetivos en la educación del pequeño es favorecer, facilitar la progresiva adquisición de su autonomía, que llegue a ser autónomo como persona, que pueda ser, hacer y decidir por sí mismo, procurando conceder mucha atención a que su desarrollo emocional sea equilibrado, estable y seguro.

La escuela infantil debe promover en los niños y niñas el desarrollo de la capacidad de relacionarse, su capacidad de convivir: escuchar, comprender, tolerar, interactuar, cooperar y compartir con los adultos y con los otros pequeños, estableciendo la base de unas relaciones afectivas sólidas y seguras con los adultos y con los otros pequeños.

Si partimos del objetivo de que el pequeño debe llegar a ser autónomo, es necesario que empecemos por respetar su actividad autónoma, su libertad de movimientos, su proceso evolutivo, partiendo claramente de un niño competente desde que nace. Garantizándole un entorno rico y estimulante que refuerce el interés de cada niño y a su vez con



nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

unos educadores que acompañen a los pequeños respetando el desarrollo de cada uno de ellos.

El niño debe poder desarrollarse como persona y como miembro de la sociedad. Debemos respetarle como persona. Asegurándole una atención lo más individualizada posible, que le permita establecer unas relaciones personales estables, llenas de ternura, confianza y empatía, que serán de una gran influencia para que el niño pueda tomar conciencia de sí mismo, favorecer su autonomía, asegurar su personalidad y adquirir las habilidades sociales necesarias para la convivencia.

Mi reflexión pretende valorizar la organización de las actividades, llamadas «rutinas» cotidianas (higiene , comidas...), porque considero que nuestras relaciones con los pequeños, en los momentos en que cuidamos de ellos, son muy importantes desde una perspectiva educadora.

Tenemos que repensar estas «rutinas», dándoles una mayor importancia en la distribución del tiempo pasado con los niños. Tenemos que reformular, preparar y «programar» más minuciosa y conscientemente este tipo de actividades, para que estas «atenciones» sean de calidad, para que tengan más «contenido» pedagógico. Hemos de impregnar estas «rutinas» de respeto y de empatía hacia los pequeños, para contribuir, también con ellas, a que lleguen a ser más equilibrados emocionalmente y más autónomos.

La Dra. E. Pikler elaboró, durante su trabajo en Lóczy, una especie de «coreografía» donde todos los aspectos de la relación y la comunicación con el niño quedaban detallados minuciosamente, consiguiendo unas relaciones envueltas de una calidad extrema.

La experiencia de Lóczy nos demuestra, nos descubre, la importancia de garantizar la calidad de estos momentos, de estas atenciones, de estas relaciones «rutinarias». Es también, y especialmente en estos momentos, cuando los pequeños aprenden a tomar

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

conciencia de sí mismos, y a percibir y comprender el mundo que los rodea.

Si los hemos tratado con respeto, atención y comprensión, los niños podrán relacionarse también de manera respetuosa, confiada y comprensiva con sus compañeros y con la sociedad en general.

A menudo, en nuestra práctica diaria en las escuelas, no concedemos a estos momentos, a estas «rutinas cotidianas», la importancia que se merecen. Estas «rutinas» deberían servir para establecer una relación de complicidad con los pequeños. Los momentos de la comida o del cambio de pañales, los vivimos de prisa, corriendo, con ansiedad, con nervios. Llevamos a cabo estas rutinas lo más rápidamente posible, a menudo como si se tratara de un trabajo en cadena, sin casi darnos cuenta de qué niño nos hemos ocupado. Sin percibir, a veces, durante la comida, el porqué de la desgana, o de las reacciones negativas ante cambios en los alimentos.

No tenemos tiempo, no podemos parar, tenemos que acabar pronto, no podemos atenderles como sería conveniente. Consideramos estas actividades como rutinarias, repetitivas, pesadas, incómodas, y especialmente estresantes durante las comidas.

Normalmente somos capaces de programar unas actividades diarias para los niños de cada grupo:

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

juegos con agua, harina, juego heurístico... Pero, en cambio, somos incapaces de pensar, de considerar, de organizar o de «programar» estos momentos, estas actividades de atención cotidiana, para aprovecharlas a fin de establecer relaciones cálidas y afectuosas con los niños, para estimular su participación y cooperación, para conocernos mejor mutuamente.

Deberíamos intentar integrar la pedagogía en estas rutinas, en estas actividades cotidianas, darles la importancia que merecen y no limitarnos, no obsesionarnos en buscar u organizar momentos o juegos artificiales para estar con los niños. Deberíamos aprovecharlas para, también, comunicarnos con ellos, para transmitirles los valores de fondo que persigue nuestra pedagogía (comprensión, tolerancia, respeto, cooperación, etc.).

El no aprovechar estos momentos para la relación y el buscar otras ocasiones y actividades para este fin, nos crea un sentimiento de tener prisa, de no poder disfrutar durante los momentos en que ya estamos juntos, ni tampoco aprovecharlos para iniciar al pequeño en la participación y cooperación

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

durante el cambio y las comidas, de no tener en cuenta su evolución, no respetar sus ritmos, sus apetencias, sus gustos… en definitiva, esto nos impide procurarle el respeto que se merece como persona. Nos preocuparemos de los objetivos finales, de qué adquisiciones debe alcanzar, pero no del camino recorrido, del proceso, del cómo va evolucionando cada niño en particular, según sus capacidades.

¿Por qué no pensamos en dar más tiempo a cada niño o en la posibilidad de distribuirlo distintamente?

¿Por qué las comidas se parecen más a una carrera de obstáculos que a un momento placentero de aprendizaje y relación?

¿Por qué tanta prisa en proponerles comer en grupo tempranamente, sin tener en cuenta el ritmo de participación de cada niño?

¿Por qué no aprovechar mejor el tiempo de acogida, como momentos individuales de comunicación con el niño y la familia?

Deberíamos dar más importancia a los momentos en que estamos con los niños, durante los cambios de pañales, comidas, y convertir estos momentos de «rutinas cotidianas» en momentos clave para establecer una relación, momentos clave para la educación.

¿Por qué no los programamos, por qué no los repensamos y los organizamos para que favorezcan la autonomía del niño. y los aprovechamos para crear unas relaciones sólidas y estables con los niños?

Nuestra actitud, como educadores que acompañamos al pequeño en su crecimiento debe basarse en:

- Escuchar sus demandas y dar respuestas adecuadas que le aporten seguridad.
- Hablar, comunicarle lo que vamos hacer con él, utilizando palabras claras y concisas, descubriéndole a su vez lo que le estamos haciendo. Pidiéndole y no imponiéndole su

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

participación, favoreciendo un diálogo de cooperación con el pequeño.

- Mirar, mirarle, mostrarnos atentos para demostrarle que lo tenemos en cuenta, que estamos compartiendo vivencias.
- Cogerlo con manos tiernas y respetuosas, no con brusquedad (manipulándolo, transportándolo y tratándolo como si fuera un objeto sin vida y no una persona).

El bienestar del pequeño, depende en gran medida de la manera como lo toca y lo coge el adulto. Hay que darle tiempo, respetar el que necesita para participar, responder y actuar. Su tiempo, el tiempo del pequeño, es distinto al tiempo de los adultos.

El que las atenciones que recibe el niño sean de buena calidad depende también de la actitud auténtica del adulto. De su sincero y profundo interés por el bienestar del pequeño. Es importante que el niño sienta que toda su persona es importante. Durante las comidas, lo esencial no es la cantidad de comida que le ofrecemos y que se lo coma todo, sino que el niño coma con placer y según su apetito, que descubra el placer de los buenos sabores y la satisfacción de la saciedad.

Reflexionemos sobre cómo organizamos en nuestra escuela infantil, con nuestro grupo de niños, las «rutinas» y cómo podemos darles otro contenido, y llenarlas de respeto y atención hacia los pequeños. Podremos constatar que cuando aprendemos a escuchar mejor a los niños, cuando les damos unas respuestas más adecuadas, cuando damos más valor a todo lo que hacemos con ellos, cuando aprovechamos más los momentos de relación individual, el ambiente se vuelve más tranquilo para todos.

Y especialmente para los propios pequeños, porque al recibir una atención más individualizada, el pequeño siente que es importante para el adulto, se siente respetado y valorado por alguien que acoge sus necesidades y le da respuestas adecuadas. Esto influye en el niño positivamente y no necesitará buscar otras maneras de llamar la atención del adulto, porque recibe disponibilidad y afecto de su entorno. Este niño que se siente respetado y atendido en sus necesidades, será un niño capaz de jugar más autónoma y concentradamente.

Si reorganizamos el tiempo de la jornad concediendo más importancia al tiempo de las «rutinas», el ambiente se volverá más amable, más tranquilo, más placentero, un ambiente de intercambio y diálogo, donde el valor fundamental será el respeto por el niño. El respeto por este niño activo y competente.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

En el día a día, nada es banal, nada es rutina

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

Evitemos esa separación absurda, ficticia, entre rutinas y actividades pedagógicas, no forcemos e impongamos «programas», no consideremos como pesadas y duras las obligaciones de los cuidados higiénicos y las necesidades fisiológicas; no nos obsesionemos por llevarlas a cabo rápidamente, para tener más tiempo para educar... todas las actividades, todos los momentos, todas las relaciones, todos los cuidados son, efectivamente, educativos.

En el día a día, nada es banal, nada es rutina, sino que todo depende del valor que se dé a cada momento de la relación con el niño.

Vivamos las rutinas cotidianas con placer, concedámosles una mayor relevancia y llenemos su contenido de buena cualidad e intencionalidad educativa.

Montserrat Fabrés / Formadora y asesora de maestras de escuela 0-3

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Vigencia de Froebel

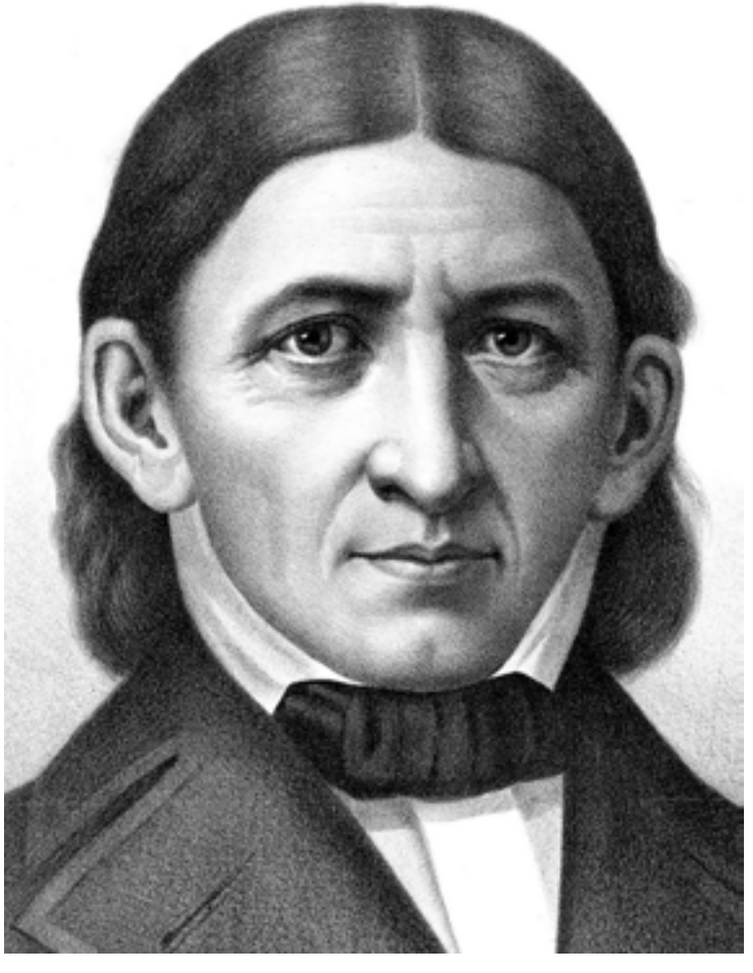
sumario
editorial
tema
entrevista
cultura y expresión
experiencias
reflexiones pedagógicas
historia de la educación
los 100 lenguajes de la infancia

La urgencia de hacer vigente y resignificar el legado de Federico Froebel en el quehacer de la Educación Inicial Latinoamericana actual

Presentación del problema

Quienes nos dedicamos a la compleja temática del currículo en educación Inicial o Parvularia, junto con asombrarnos con la riqueza de algunas experiencias que se están llevando a cabo en la región en condiciones muchas veces limitadas en cuanto a recursos materiales y otros apoyos, también estamos alerta a los problemas que se evidencian en el sector. Entre ellos, uno de los que está teniendo mayor extensión es el que se le ha denominando la «sobreescolarización del nivel», y que se presenta en todo tipo de instituciones, programas y grupos de niños, incluyendo los bebés. Esta situación, a juicio de muchos expertos –S. Simonstein, V. Romo, O. Reveco, M. Manhey, entre otros–, es una de las expresiones de baja calidad de la oferta educativa actual, si se tiene como referencia al niño y la niña como sujeto de derechos.

En efecto, desde la implorante petición de la OMEP mundial a través de su «Declaración del derecho y de la alegría de los niños y niñas a aprender a través del juego» (Gotemberg, Suecia, Agosto, 2010) a recuperar los sentidos esenciales de la educación



nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
historia de la educación
Vigencia de Froebel

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

infantil, diversas reacciones se han generado en importantes foros posteriores. Entre ellos, cabría mencionar el Congreso de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en Buenos Aires sobre las Metas 2021, o la Conferencia Mundial de UNESCO sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) desarrollada en Moscú, a los que se han sumado otros eventos regionales y nacionales, todos los cuales han expresado la preocupación sobre el qué y cómo están aprendiendo los niños y niñas pequeños en la región, y con razón.

Parece increíble que en pleno siglo XXI, con todo el conocimiento existente desde todos los campos del saber sobre la importancia educativa y el resguardo que hay que tener en relación a los primeros años de vida, estemos preconizando y recordando que los niños y niñas deben aprender aprovechando las muchas oportunidades existentes, pero desde su ser de pequeño; ello implica entre otros, cuidar su bienestar, sus intereses y sentidos y procurar que, junto con descubrir y asombrarse de todo, aprendan jugando y lo «pasen bien».

En oposición a ello, muchos reportes dan cuenta de la enseñanza formal y rígida de disciplinas que impera en los centros infantiles, como es el caso de las matemáticas, de la lectura y de las ciencias, lo que se realiza incluso desde bebés mediante metodologías pasivas, abstractas, sin correspondencia alguna con las características de desarrollo de los niños. A su vez, los párvulos mayores («grandes», de «4 a 6 años») ya están en un régimen totalmente escolarizado donde reinan las plantillas, el llenado de planas con palotes y números, todo ello muy normado en un «apresto tradicional» que creíamos superado. En síntesis, los niños y las niñas no están aprendiendo lo realmente relevante para sus intereses y esta época, y lo están pasando mal. Lo peor de todo es que muchas de estas prácticas son alentadas por normativas y regulaciones desde diferentes Ministerios, que bajo el nombre de «programas, estándares, competencias, mapas de progreso u otros» pretenden «la solución» de los problemas de aprendizaje en educación básica o primaria a través de estas experiencias aceleradas, descontextualizadas y sin sentido realizadas en educación inicial.

¿Y qué tiene que ver el gran Federico Froebel, creador de algunos de los principales paradigmas fundantes de nuestro nivel en todo esto? Quizás algunos respondan poco o nada; sin embargo, luego de haber podido visitar recientemente el pueblo de Bad Blankenburgo en la Turingia alemana, donde está su casa y el primer kindergarten que creó y la versión actual de éste, una

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
historia de la educación
Vigencia de Froebel

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

vez más se me reafirmó la importancia de conocer y releer los autores clásicos de la pedagogía infantil. Ello, para robustecer nuestro pensamiento con ideas imperecederas que traspasan el tiempo y el espacio porque apuntan a lo esencial, y desde allí, resignificar los problemas que suceden en la actualidad. Ese es el contenido que este artículo trata de abordar.

II. Los planteamientos y prácticas pedagógicas de Federico Froebel y su vigencia

Los planteamientos fundamentales de Federico Froebel (1782-1852) se plasmaron en variadas obras, siendo algunas de las principales: *La educación del Hombre (Die Menschenerziehung),* en 1826; *Las hojas dominicales (Sonntagsblatt*), entre 1838 y 1840, y *Cantos a la madre (Mutter- und Koselieder)*, en 1844.

De todas estas publicaciones, las que tuvieron mayor difusión en América Latina, por haber sido traducidas al español fueron su obra central: La educación del Hombre, traducida por el reformista educacional chileno J. Abelardo Núñez en 1885[1], y su propuesta pedagógica para bebés: Cantos a la madre, que hizo la maestra estadounidense Sara Eccleston en su residencia en Argentina.[2]

Para poder comprender el legado teórico y práctico de Froebel y su proyección actual, necesariamente se requiere revisar algunos de estos planteamientos escritos desde la riqueza de la reflexión filosófica y del saber pedagógico, ya que las demás ciencias –psicología, neurociencias– no existían en esa época.

En su obra principal, Froebel destaca que no se puede hacer educación sin reflexionar y decidir sobre *cuál es el fin* de esta importante actividad humana, la que visualiza de la siguiente manera:

«La educación del hombre no es sino la vía o el medio que conduce al hombre, ser inteligente racional y consciente, a ejercitar, desarrollar y manifestar los elementos de vida que posee en sí propio. Su fin se reduce a conducir, por medio del conocimiento de esta ley eterna, y de los preceptos que ella entraña, a todo ser inteligente, racional y consciente, a conocer su verdadera vocación y a cumplirla espontánea y libremente»[3].

Por lo tanto, para Froebel, la educación pretende que el ser humano conozca «su verdadera vocación» y la ejerza. ¿Y qué sucede con el niño y la niña pequeños al respecto?, responde el educador:

«El niño, hombre desde su primera aparición sobre la tierra, debe ser interrogado, dirigido según la naturaleza de su ser y puesto en posesión del libre empleo de su potencia»[4].

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Vigencia de Froebel

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

Y en relación a este niño-persona desde que nace, que debe ser orientado acorde a sus características (naturaleza de su ser) para que despliegue su potencial, ¿qué condiciones deben crearse para que se manifieste adecuadamente? Crear ambiente grato, indica el autor al señalar:

«El reposo, el placer, la sonrisa son la expresión del desarrollo del niño, cuando se realizan con serenidad y pureza [...] la agitación, el pesar, el llanto son, por lo contrario, la expresión de todo lo que se opone al desarrollo del niño»[5].

Y este ambiente de bienestar que se debe generar para que se desarrolle, ¿implica pasividad? Responde Froebel:

«Conviene que desde su más tierna edad, la criatura, aún en su lecho o en su cuna, no sea jamás abandonada durante mucho tiempo a sí misma, sin objeto ofrecido a su actividad».[6]

Por esto último, es por lo que Froebel desarrolla una pedagogía para los bebés a través de esa obra maravillosa, *Cantos para la madre*, donde entrega ejemplos, cantos y sugerencias de cómo la madre en su hogar, en el patio, puede trabajar con ella misma y con objetos del entorno para desplegar esta humanidad que lleva todo bebé en sí. Ello implica, favorecer su curiosidad, voluntad, perseverancia, el contrastarse con otros en un camino de formación de identidad, todo lo cual va más allá de la visión restringida que el concepto de «estimulación» entrega y que muchos aún aplican como gran aporte a los bebés y que es lo que está en la base de las «clases de lectura y matemáticas» que se le están dando. «Es educación del Hombre lo que se debe favorecer desde el nacimiento», replicaría con fuerza Froebel, y otros autores contemporáneos como Alison Gopnik en su obra: *El filósofo entre pañales*,[7] que recomendamos leer por la actualización que hace de este tema.

Bebé jugando con el 1er don.
Foto del Museo de Froebel en Bad Blankenburgo.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
historia de la educación
Vigencia de Froebel

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

Si pudiésemos interrogar a Froebel sobre qué otro aspecto fue una temática principal en su obra y práctica, sin duda que el *juego* ocupa un lugar central, concretado además en todos los folletos y materiales que elaboró para que el niño hiciera esta actividad placentera.

Para explicar su sentido, nos parece interesante un supuesto diálogo sobre el juego entre F. Fröebel, J. Huizinga y G. Scheines, que ha elaborado el profesor argentino Daniel Brailovsky considerando la obra de cada uno.[8] Ante la pregunta sobre: *qué es el juego*, señala que Froebel diría:

«creo que el *juego* es el mayor grado de desarrollo del *niño* pequeño, por ser la manifestación libre y espontánea del interior, exigida por el interior mismo según la significación propia de la voz juego.

¿Quiere decir que el juego define al niño?
No, no al niño sino al *hombre*. Es el testimonio de la inteligencia del hombre en este primer grado de la vida, y es por lo común el modelo y la imagen de la vida del hombre, de la vida interna, natural y misteriosa. He ahí por qué el juego original es el gozo, la libertad, la satisfacción, la paz consigo mismo y con el mundo, el juego es el fin y el origen de los mayores bienes.»

Con todos estos argumentos, pensamos que es suficiente la defensa sobre qué es el niño pequeño, y el fin, forma y contenido que debe tener su educación.

El instrumentalismo actual de la educación, la pérdida de sentidos y del bienestar que los niños deben experimentar en sus experiencias de aprendizajes, se opone totalmente a los paradigmas fundantes de este nivel educativo y a lo que todo educador reflexivo llega a decantar sobre qué y cómo debe ser el trabajo en la primera infancia. Estos principios tan básicos pero potentes, no se oponen para nada con el fantástico mundo de oportunidades y de aprendizajes que el niño/la niña actual desea lograr porque es un ser humano proactivo e indagador, pero a la vez, es lúdico, creativo e imaginativo.

Cuando observábamos en Bad Blankenburgo la actual «sala de juegos» en el mismo espacio donde funcionó el primer Kindergarten del mundo y veíamos como materiales didácticos, una versión actualizada de los dones de Froebel, y la sala ambientada con títeres, cuentos diversos, disfraces y la educadora junto con los padres trabajando con niños y niñas alegres y expresivamente, pensábamos qué distante estaba ese mundo infantil, de muchas salas que hemos observado no sólo en la región, sino en los cinco continentes.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Vigencia de Froebel

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

Sala de juegos en el Kindergarten de Bad Blankenburgo.
Maestra y padres jugando con los niños. Foto Museo Froebel. Bad Blankenburgo.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Vigencia de Froebel

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

La declaración mundial de OMEP, que expresa la preocupación de destacados académicos e investigadores de los setenta y dos países presentes en el Congreso de Suecia y que incluía muchos países desarrollados, nos está indicando que hay consenso mundial en esto. La infancia se está reduciendo cada vez más; la competencia, el exitismo, el materialismo y lo superfluo, están infiltrando todos los quehaceres humanos, hasta la educación de la pequeña infancia. Si los niños y niñas no viven esta etapa en este momento, ya no va a haber otra, con esa magia y encanto.

III. A modo de conclusion

Froebel tenía un lema: «*¡kommt, lasst uns unsern kindern leven!*» que colocaba en todas sus obras e instituciones y cuyo sentido podría interpretarse como: «¡Vengan, dejen qué nuestros niños vivan!». Pareciera que dos siglos después, debemos recoger este llamado pero ahora con otra mirada y urgencia a la vez, de manera que los párvulos vivan plenamente su etapa con todo lo que ello implica, que va mucho más allá de lo que parece les estamos ofreciendo.

Ojalá tengamos la grandeza y humildad a la vez para reconocer la enseñanza de un viejo maestro de la Turingia alemana, que no por ello, deja de ser valioso

3 dones de Froebel

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana
historia de la educación
Vigencia de Froebel

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

en su mensaje lleno de sabiduría y humanidad. Ese es el legado del gran Froebel que recogieron todas las fundadoras de la educación inicial latinoamericanas hace más de un siglo, y que esperamos no haber olvidado por el bien de nuestros niños y niñas.

Bibliografía:

Froebel, F.: *La educación del Hombre*, Appleton y Cia, Nueva York, 1885.

Peralta, V. et al.: Serie Historia de la Educación Infantil Latinoamericana. Volúmenes I al V. Instituto Internacional de Educación Infantil, Universidad Central, Santiago, 2006 al 2010.

M. Victoria Peralta / Directora del IIDEI Universidad Central Santiago de Chile

1. Primera edición de Appleton y Cia, Nueva York, 1885.
2. Esta obra de Froebel se encuentra como una parte del libro: *El niño y su naturaleza,* de esta educadora, el que constituye una obra de presentación de la pedagogía foebeliana. Editado por Appleton y Cía., New York, 1896.
3. Froebel, F.: *La educación del Hombre*, Appleton y Cia, Nueva York, 1885, pág. 5.
3. Opus cit., pág.16.
4. Opus cit., pág. 17.
5. Opus cit., pág. 17.
6. Opus cit., pág. 32.
7. Gopnik, Alison: *El filósofo entre pañales*, Ediciones Planeta, Madrid, 2010.
8. Brailovsky, Daniel: «Tres voces en juego». Froebel, Huizinga, Scheines», en: *Diálogos de la memoria*, en: Educared.or.ar/infanciaenred/antes de ayer.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

El payaso es un espejo en que el hombre se ve a sí mismo con una imagen grotesca, deforme y ridícula. Es su propia sombra. Y siempre lo será. Es como si nos preguntáramos: «¿Ha muerto la sombra? ¿La sombra muere?».

Federico Fellini

La fuerza de la costumbre hace que apenas notemos la presencia de las sombras, al menos hasta que no deseemos huir del calor. Son banales, pero no para todos: las niñas y los niños pequeños las descubren precozmente, maravillados, y desde muy temprano intuyen que las sombras son una presencia fascinante en este mundo, en el que pueden llegar a poseer un enorme potencial de juego. Las observaciones recogidas por las educadoras de las escuelas 0-3 nos revelan que en un determinado momento de su desarrollo todos los pequeños se preguntan sobre las sombras, con las que después establecerán ricas interacciones. A lo largo de toda la infancia, las sombras siguen constituyendo un ambiguo material de exploración en el que parecen confluir el conocimiento y la fabulación, y también la experiencia y lo simbólico. Sin embargo, es un hecho que en los libros de pedagogía las sombras, como material de juego, casi nunca aparecen (o lo hacen de manera muy breve) entre las experiencias que se proponen con arena,

agua u otros materiales naturales (sólo nos viene a la memoria una breve y curiosa referencia, por lo demás aislada, sobre el potencial de las sombras en el *Emilio* de Rousseau).

¿Podría ser interesante para los educadores saber de qué modo y a través de qué pasos el niño llega a reconocerse en su sombra y qué es lo que después le mueve a interaccionar con ella? En lo que concierne a la imagen en el espejo, sabemos que la evidente solidaridad dinámica entre los propios gestos y los de la imagen en el espejo provoca numerosos

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

feedbacks que revelarían el principio de la toma de conciencia de sí mismo. Aunque en la sombra las correspondencias simbólicas se reducen al mero contorno, la correspondencia sincrónica de los movimientos se produce básicamente igual que en el espejo, y el hecho de haber reconocido ya previamente el reflejo especular probablemente abre el camino al reconocimiento, más difícil, de la sombra. Pero ¿es este el proceso por el que pasan todos los niños? ¿Y a qué edad se desarrolla? ¿Existen o han existido en nuestra sociedad niños que han llegado a reconocerse en la sombra incluso antes que en el espejo? ¿Podría suceder que los niños reconozcan las sombras de algunos objetos, o de otras personas, incluso antes que la suya propia? ¿Llegan al reconocimiento de la sombra a través de la suya propia, o bien de la de otros? No sabríamos responder a ello. Las educadoras de las escuelas 0-3 nos cuentan que la aparición de interacciones con la sombra suele ser precoz y mucho más extendida de lo que podríamos sospechar. Por lo que nos dicen, deducimos que la mayoría de los niños llegarían de una forma u otra a reconocerse en su propia sombra entre los 15 y los 20 meses.

Algunos antropólogos consideran que la presencia de la sombra tuvo un papel, en los orígenes de nuestra especie, en el desarrollo de la conciencia. La sombra habría sido la primera objetivación del «yo» y habría conducido a la formación del concepto de «alma». ¿Y si los niños utilizan la sombra igual que nuestros lejanos ancestros, como alimento para su propio proceso de autoidentificación? A comienzos del siglo XX, Stanley Hall expresó la opinión de que los niños condensan y resumen en el juego el progreso de nuestra especie. Son todas éstas consideraciones sugerentes, no cabe duda, aunque no hay que tomarlas automáticamente al pie de la letra.

En cualquier caso, no dejamos de sorprendernos ante el hecho de que, dado el evidente interés espontáneo de los niños, la cuestión de la génesis del reconocimiento de la sombra no haya suscitado muchos estudios.
Sin duda el lector habrá advertido que en todo lo escrito hasta aquí hemos ido esparciendo signos de interrogación y modos condicionales. El hecho es que el problema de la sombra ha preocupado tanto a la imaginación popular como a los artistas, pero, por lo que parece, no a los estudiosos de la infancia (a decir verdad, Piaget, Wallon y otros se preguntaron por las concepciones de los niños con respecto a las sombras, pero no por el proceso de reconocimiento del niño en su propia sombra).

En la década de 1980, cuando preguntamos sobre ello al psicólogo francés René Zazzo, gran experto en

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

el tema de los reflejos especulares y de los «dobles», nos confirmó que no había estudios sobre el análisis genesiaco de la sombra. Más de diez años después, en su magnífico libro *Reflets de miroir et autres doubles* (París, PUF, 1993), el autor confirmaba: «En cambio, por lo que se refiere a la sombra todavía no hay soluciones, por la razón de que jamás de ha planteado la cuestión, ni ningún psicólogo se ha interesado nunca en ella...» (¿no habrá por casualidad entre los lectores algún psicólogo, o aspirante a serlo, que quiera explorar este terreno tan poco o nada investigado?).

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

A falta de estudios psicológicos, volvamos a las escuelas de la primera infancia, cuyas educadoras, tras advertir el marcado interés de los niños por las sombras, han ideado toda una serie de juegos al respecto, acumulando observaciones y formando un saber empírico de gran interés en la práctica cotidiana.

Cuando la presencia de una sombra espolea la curiosidad de un niño, con frecuencia su primera reacción es tratar de cogerla, como hace con todo aquello que quiere conocer. Pero, ¡sorpresa!, la sombra siempre se le escurre, poniendo en crisis este tipo de aproximación cuya eficacia parecía hasta ahora tan probada. El esfuerzo de comprensión requerido es importante ya desde un primer momento: se trata de dominar la paradoja de algo que se ve, y que, por lo tanto, evidentemente existe, pero que no se puede tocar, de algo que puede «ser» y «no ser» a la vez. Saber aceptar esta paradoja es un privilegio de la inteligencia humana, y es lo que permite luego acceder a la metáfora y al símbolo, es decir, al conocimiento. No es casualidad que el ser humano sea el único ser que percibe el doble significado de la imagen, lo que constituye una de las primeras abstracciones. También vincular un perfil a un cuerpo puede ser una ardua tarea. Sobre esta tensión entre la presencia y la ausencia surgirán

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

interrogantes, caerán certezas y se construirán nuevas hipótesis.

Además del interés por su propia identidad, el niño juega con la sombra para aprender a entender las leyes de ésta. Ante todo debe reconocerse, mantener íntegra su identidad en las sucesivas posturas, elementos parciales que asumen aspectos diferentes, presentaciones mutables, en distintos ángulos.

Lo primero es poner la sombra a prueba, constatar si realmente le pertenece, si imita sus mismos gestos. La sombra forma parte de una relación. Goza del trabajo de la propia imaginación, además de las aventuras de las muecas y los gestos realizados a veces para poner en apuros a la sombra. Tratando de alejarse de la sombra corriendo, juega a perderse, a esconderse, a revivir por experiencia el miedo a no existir materialmente. Una identidad familiar convertida en «alienada» (lo que trae a la memoria el «desplazamiento» sistemático de Max Ernst para penetrar la realidad).

En su libro *Il bambino e i suoi doppi* (Turín, Bollati Boringhieri, 1993), Tilde Giani Gallino escribe: «el mismo descubrimiento de que también los demás niños tienen una sombra personal representa un posterior agravio (aunque por otra parte puede determinar un conflicto sociocognitivo que anuncia un desarrollo) para el egocentrismo y el narcisismo propios».

El niño juega con su propia identidad y con su mente en movimiento, más que con las leyes de las proyecciones. Naturalmente, estas dos actividades no pueden diferenciarse netamente, aunque conviene no olvidar que siempre se hallan ambas presentes a fin de no infravalorar la tensión cognoscitiva que el niño pone en todos sus juegos.

Se requiere una intervención activa y laboriosa de la imaginación para completar «lo que falta» dentro de la sombra; pero dicha intervención mantiene siempre una relación directa con la forma y el comportamiento de la propia sombra. No hay lugar para la fantasía superficial mientras la imaginación no se entrega activamente a una operación.

Después de haber jugado al aire libre, la introducción de una pantalla en la sala crea un nuevo contexto y desmonta algunas certezas. Mientras juega, el niño descubre y luego aprende a familiarizarse y a dominar las leyes de las proyecciones, sin dejar por ello de seguir jugando con ellas, de formular hipótesis. No deja de hacer un uso fantástico de las adquisiciones racionales que acumula. Así, forma parte de sus

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

conocimientos el hecho de saber que, cuando él se desplaza por delante de la fuente luminosa, su sombra en la pared cambia de dimensión; pero ello no le impide en absoluto creer que las sombras están dotadas de autonomía y de voluntad propias. Tales ambigüedades caracterizan y alimentan los procesos creativos tanto en los poetas y científicos como en los niños y en las personas normales y corrientes. Se abraza la fantasía para establecer una relación activa

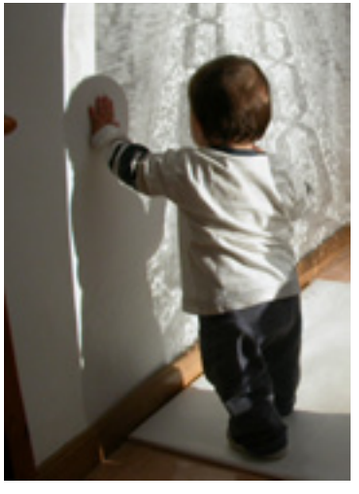
nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

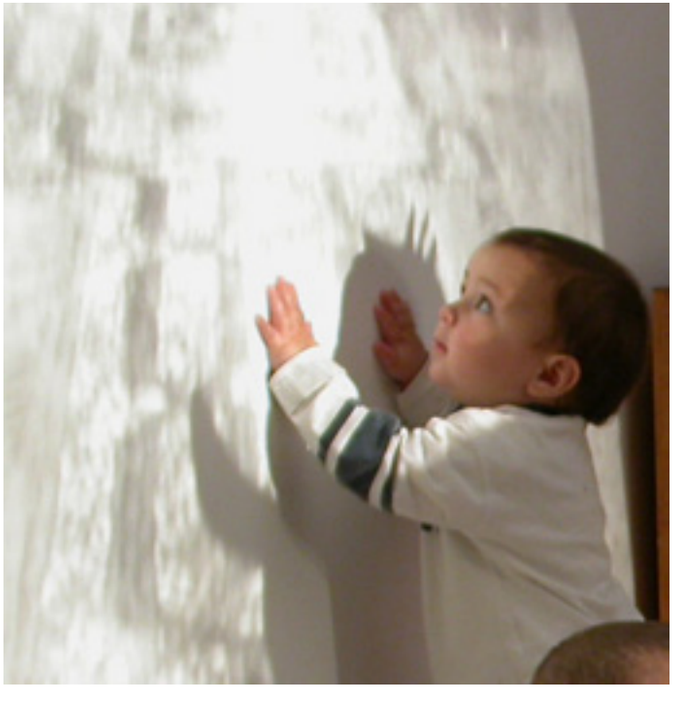
in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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





nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

con lo real y lo que parece serlo: no hay auténtica creación sin una cierta fase de ambigüedad.

Será tarea del adulto, según los casos, averiguar si en aquel momento concreto el niño está más interesado en recibir información sobre las sombras, las proyecciones, las transparencias, etc., o bien prefiere jugar con las sombras para extraer a su manera la información que éstas le proporcionan. En este sentido, un educador nos señalaba: «A menudo he visto jugar espontáneamente con las sombras a los niños de tres años a la hora de ir a la cama.

Nosotros, en cambio, los orientamos en otras direcciones, como, por ejemplo, hacerles escribir su nombre, etc.».

La sombra, al no ser «presencia», sino más bien «ausencia», puede ofrecernos potencialmente diversas y extraordinarias oportunidades educativas que nosotros consideramos de valía; pero hay que tener presente que el interés universal por la sombra, si no halla respuestas adecuadas en el mundo adulto, acaba por lo general viéndose confinado a ámbitos totalmente episódicos y privados, tal como ocurre en el caso de los mayores. Hace falta, en cambio, alguien que lo celebre, que aplauda; de lo contrario, las sombras se disuelven y muy pronto se olvidan. El niño cuya atención no se haya detenido en la sombra, tampoco advertirá después la sombra de la verja, del vuelo de las palomas o de las ramas agitadas por el viento.

A nosotros corresponde, pues, saber aprovechar la oportunidad que nos ofrecen las sombras para dilatar sus potencialidades en diversas y articuladas vías, las cuales, si sabemos observar bien, nos sugerirán los propios niños a través de sus refinadas estrategias de aproximación a tan evanescente presencia. Vale la pena empezar a jugar con los niños de todas las edades. Como manifestaba una educadora convencida: «Las sombras han entrado en nuestra escuela, y ya no saldrán jamás».

Mariano Dolci/Maestro y titiritero

Después de la jubilación del Ayuntamiento de Reggio Emilia, donde dirigía un taller sobre las potencialidades pedagógicas de los títeres (y máscaras, sombras, marionetas, disfraces), sigue su trabajo en diversos contextos educativos y sociales (hospitales psiquiátricos, cárceles, etc.) en toda Italia.

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La sombra da juego

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

Bibliografía:

Dolci M. y otros: *Tutto ha un'ombra meno le formiche*, Reggio Children, Reggio Emilia.

Dolci M., *jo i les ombres*, A. M. Rosa Sensat, Barcelona, 2003.
Giani Gallino T., *Il bambino e i suoi doppi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.

Piaget J.: *La formation du symbole chez l'enfant* , Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1945.

Piaget J.: , Presses Universitaires de France, París, 1947.

Zazzo R.: «Miroirs, images, espaces» , en *La reconnaissance de son image chez l'enfant et l'animal*» (bajo la direction de Pierre Mounoud y Annie Vinter), Delachaux et Niestlé, París, 1981.

Zazzo R., *Reflets de miroir et autres doubles*, Presses Universitaires de France, París, 1993.

Fotografías de las escuelas infantiles municipales Arlequín, Duende y Belén, Granada.

En el próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

El arte de comunicarse en el mundo de «los cien lenguajes»

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana edita

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / ABRIL 2011

in-fan-cia redacción latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

Redacción y cordinación: **Enric Batiste**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué Design**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / ABRIL 2011

in-fan-cia coordinación latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

Irene Balaguer
España

María Carmen Silveira Barbosa
Brasil

Ramona Bolívar
Venezuela

Patricia Figueroa
México

Lala Mangado
Uruguay

Ofelia Reveco
Chile

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana consejos

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

Brasil
Altino Martins Junior
Anete Abramowicz
Jacqueline Moll
Ligia Aquino
Rita Coelho
Ana Paula Soares da Silva
Co-editores: María Carmen Silveira Barbosa, Susana Beatriz Fernandes, Sandra Richter,
Ana Lucia Goulart de Faria

Chile
Alejandra Araneda
Maria Victoria Peralta
Liliana Norambuena
Ofelia Reveco
Ximena Venegas

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

México
Patricia Figueroa
Nashieli Ramírez

Uruguay
Ana Cerutti
Mª. Ema Disego
Susana Libonatti
Lala Mangado
Alicia Milán
Sara Minster
Pilar Petingi
Aida Rodríguez

Venezuela
Ramona Bolívar
Guadalupe Ballesteros
Faviola Escobar
Freiga Ortega
Mariangel Rodríguez

nº1
REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
ENERO / ABRIL 2011

in-fan-cia latinoamericana

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

apoyos

UNESCO

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

Con la participación de la
Oficina de Santiago