

in-fan-cia latinoamericana



n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana



editorial



Los derechos vulnerados

Norma Castillo



Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños

José Luis Flores Cervantes, Catalina Castillo Castañeda



Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas

Belinda Ballart



¡Quiero ir a casa...!

Martha Zanabria Salcedo, Minerva Gómez Plata

entrevista



Nashieli Ramírez Hernández

Consejo de redacción de México



Celebración del día de muertos en México

Amanda Rodríguez Sastré



Noviembre 20

Eduardo Galeano



Juego, encuentro y crianza

La Guagua



Un enfoque distinto

Olga Moraes



“más allacito” por la infancia rural dispersa

Susana Chang, Alfredo Escobar, Reina Uzcátegui



Una apuesta cultural en los límites del Derecho

Julietta Fradkin, Aldana Tenaglia, Silvina Szejnblum, Patricia Redondo



Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil

Citlali Esparza, René Sánchez



La lectura: un derecho de niñas y niños

Martha Elena Baldenegro

cultura y expresión

experiencias

reflexiones pedagógicas

historia de la educación

los 100 lenguajes de la infancia

in-fan-cia editorial

Los derechos vulnerados

latinoamericana

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ NORMA CASTILLO

Las niñas y niños de primera infancia son especialmente vulnerables en contextos de violencia y exclusión social y dependen de otras personas que les ofrezcan protección, promuevan su interés superior y faciliten condiciones para su adecuado desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social.

En el presente número queremos compartir diversas reflexiones sobre las condiciones de vulnerabilidad que ellas y ellos enfrentan en nuestra América Latina y algunas propuestas y experiencias de educación infantil que florecen en estos contextos adversos.

Las experiencias expuestas como la de Ciudad Juárez en el estado de Chihuahua en México, presentan de manera detallada los esfuerzos de la sociedad civil organizada para colocar en la agenda pública local la necesidad de articular acciones que permitan a las madres trabajadoras contar con espacios seguros y personal profesional para la atención de sus hijas e hijos pequeños.

Importante reflexión nos propone Chile sobre la importancia de favorecer interacciones con las niñas



in-fan-cia editorial

latinoamericana

Los derechos vulnerados



y los niños que garanticen no solo que se les mire, sino ante todo que se les escuche para favorecer condiciones de inclusión no solo en el ámbito educativo, sino también en lo familiar, comunitario y social.

La tensión entre los currículos estandarizados y la necesidad de responder desde los espacios educativos a situaciones específicas de niñas y niños que provienen de contextos familiares y sociales complejos, es una experiencia de Uruguay en la que maestras y maestros nos presentan estrategias para generar ambientes de inclusión y participación de las niñas y niños, a través de herramientas de contención que contribuyan a generar condiciones de confianza y protección para una atención y seguimiento personalizado.

El reto de facilitar la accesibilidad del derecho a la educación de niñas y niños indígenas en comunidades rurales del Perú. nos habla de la experiencia de un programa que responde a su lengua y cultura, con actividades grupal presencial y visitas doimiciliarias, a diferencia de programas en décadas anteriores dónde la educación era un vehículo importante para la colonización de comunidades amazónicas y andinas, en este programa a Niños y Niñas de 3 a 5 años de

Zonas Rurales Dispersas con Poca Población plantea una mirada distinta sobre la familia, le da un rol activo y participativo y busca revalorar la vida cotidiana de desde lo privado y no sólo desde lo público que representa la escuela

La experiencia que sucede en la ciudad de San Carlos de Bariloche, Argentina, en un espacio comunitario que le denominan la Guagua, en referencia a la palabra Wawa del quechua, que quiere decir: niño de teta y a la forma en que llaman los cubanos al transporte colectivo. La propuesta se basado en un enfoque de derechos y retoma el juego como su principal elemento que moviliza, no sólo a las niñas y niños pequeños, si no que promueve la convivencia entre las madres y el intercambio de ideas y formas de crianza entre la familia. Es una alternativa para aquellos que todavía no van a la escuela.

Otra experiencia de este país es la referente a la atención pedagógica de niñas y niños que conviven con sus madres presas. El trabajo del canal público de televisión del Ministerio de Educación de la Argentina nos presenta una propuesta para estimular la creatividad, el conocimiento, y la imaginación en contextos de encierro y así generar otros mundos posibles para el desarrollo de las y los pequeños y

in-fan-cia editorial

Los derechos vulnerados

latinoamericana



favorecer su derecho a la educación, a la cultura y a la recreación.

El internamiento es otro contexto que genera un gran impacto a las familias, que en el artículo de Martha Zanabria y Minerva Gómez, de México nos pide que no olvidemos trabajar con las niñas y niños que viven esta situación y defendamos sus derechos, para restituir su condición de sujetos, actores de su construcción y determinación de su vida, por lo que debemos de crear redes de apoyo desde la mirada de la cultura del acogimiento familiar.

Cada una de las experiencias presentadas contribuye al propósito de documentar e intercambiar formas, estrategias y caminos que se trazan para avanzar y reducir las condiciones que colocan en situaciones de

vulnerabilidad a las diferentes infancias que cohabitan en el Siglo XXI cuya característica y reto es atender a la diversidad que se hace presente con todo y sus profundas desigualdades.

Creemos que los espacios de educación infantil son un buen lugar para transformar estas realidades que nos abruma y construir un mundo más digno y justo donde todas las niñas y niños pequeños puedan disfrutar de sus derechos; los artículos aquí expuestos están en esa dirección.

■ **NORMA CASTILLO**

in-fan-cia *latinoamericana* tema

De la vulneración al respeto



■ Nos resultó difícil abordar la temática de este número de la revista, el reto que nos planteamos era denunciar la vulneración de los derechos y a la vez dar a conocer maneras posibles de respetarlos.

Tres experiencias ilustran y nos invitan a reflexionar, a luchar, a crear complicidades, a conocer como en otros países, o en nuestro país, han progresado en hacer realidad algunos derechos.

■ José Luis Flores Cervantes y Catalina Castillo Castañeda

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños



■ Belinda Ballart

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas



■ Martha Zanabria Salcedo y Minerva Gómez Plata

¡Quiero ir a casa...!



in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños

■ JOSÉ LUIS FLORES CERVANTES
■ CATALINA CASTILLO CASTAÑEDA

Ciudad Juárez Chihuahua, ciudad ubicada al norte de México, un millón 334 mil habitantes, ciudad desértica, colindante con el Estado de Texas y el Estado de Nuevo México. Sur de los Estados Unidos; Norte de la República Mexicana, considerada entre el 2008 y 2010 la ciudad más violenta del mundo a consecuencia de los homicidios cometidos en el contexto de la “Guerra contra el Narcotráfico” emprendida por el Gobierno Mexicano, ciudad donde según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) el 15 % de su población son niñas y niños menores de cinco años y el 30 % de su población se encuentra entre los 0 y los 15 años. Ciudad donde según las organizaciones de la sociedad civil, no solo se arrastra un pasado reciente violento sino se deben considerar más de 40 años previos de abandono social, es decir, con un rezago en los soportes sociales que amplíen las oportunidades y el ejercicio de los derechos humanos de sus habitantes.

Un día de la semana para una mujer insertada al mercado laboral de la “Maquila” comienza a las cuatro-cinco de la mañana, cuando, al igual que ella, miles de mujeres que laboran en alguna de las muchas maquiladoras instaladas por diferentes parques



industriales, despiertan con una preocupación de vital importancia para su vida y tranquilidad: pensar las estrategias del día para resolver el cuidado diario de sus hijos/as mientras estarán en su trabajo. Unas los dejan con algún familiar que viva cerca de su vivienda, otros con alguna vecina, otros se quedan encerrados y en mejor de los casos al cuidado de otro niño/a un poco mayor; en Ciudad Juárez solo ocho mujeres de cada cien, tienen un servicio de guardería donde dejar a sus hijos, así lo revelan diversos estudios y diagnósticos. Esta dinámica laboral de las más de 250 mil empleadas en puestos operarios instalados en alrededor de 330 maquiladoras instaladas en esta localidad; de las 486 que existen en el Estado, es decir



in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

el 70% se ubican en la frontera , con la consideración de que la mayor parte de los puestos operarios son ocupados principalmente por mujeres menores de 35 años, lo que muy probablemente indica que tienen hijos pequeños y están en edad reproductiva, que requieren de políticas pública en programas, proyectos y presupuestos destinados a garantizar la protección de los derechos de sus hijas e hijos y sus derechos como trabajadoras.

La preocupación por las situaciones adversas que afectan a las niñas y los niños en la primera infancia ha sido tema de la Red por los derechos de la infancia en Juárez, quienes desde hace más de 13 años han venido realizando diversos análisis, estudios y diagnósticos con el objetivo de visibilizar la situación de niñas y niños e incidir en políticas públicas colocandoles en la agenda de los gobiernos de la ciudad. Para ello se han desarrollado varias experiencias como: la primer campaña denominada **“!Escúchame! Hazlo por Juárez” (2010)**, respaldada por más de 25 mil firmas de ciudadanos, 80 mil engomados en vehículos y 400 bardas pintadas de su slogan en la ciudad. Colocaba ante candidatos a puestos de elección popular la situación social las niñas y los niños juarenses, mismos que requerían de una emergente y especial atención dada las condiciones de vida y los indicadores de la situación de riesgo. La propuesta ciudadana se desarrollaba a



Campaña 2010
Escúchame Hazlo por Juárez



partir de siete indicadores, compartimos tres de ellos: al año 2005 en Ciudad Juárez casi 165,000 menores de 6 años vivía en Juárez, solamente 6 de cada 100 niñas y niños menores de 4 años, tienen posibilidades de ser cuidados en un espacio de atención y educación infantil, 7 de cada 10 adultos reportan que no había organizaciones o personas en su colonia que prestaran servicios de cuidado infantil, la cuarta parte de los y las trabajadoras dejan sus hijos entre 3 y 4 horas durante el día y uno de cada cinco reporta que deja a cargo de sus hermanos mayores. Frente a esta realidad se invita a los candidatos de puestos de elección popular de los

in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños



diferentes partidos políticos a signar un compromiso público para llevar a cabo acciones concretas que se centraban según la propuesta en: i)Ampliación de cobertura de cuidado infantil, ii)Desarrollo de programas para garantizar el acceso a familias a través de un política social de cuidado infantil en la primera infancia con un componente de innovación en programas de cuidado infantil comunitario, en barrios y vecindarios y iii)Construcción de complejos de cuidado infantil para niños en primera infancia y mayores de 6 años aplicando modelos de cuidado infantil con los más altos estándares de calidad y calidez.

Los candidatos acceden al compromiso público y una vez instalado el nuevo gobierno municipal se llevan a cabo las primeras acciones como el Seminario Internacional “La Primera Infancia, Una Mirada desde las Políticas Públicas” organizado por el Gobierno Municipal y la Red por la Infancia. Resultante del ello y el cabildeo necesario, el Gobierno Municipal 2010-2013 incluye en el Plan Municipal de Desarrollo el tema de niñas y niños; y con ello asume el compromiso de llevar a cabo acciones de política pública para la atención del grupo poblacional, cabe destacar que en la historia del municipio de Juárez nunca se había contemplado la inclusión de políticas para la atención de la infancia; logro importante para la red por infancia para la ciudad, las niñas y los niños.

En el año 2011-12 a través de la campaña a **“!Escúchame! Invierte en Mí”**, la red por la infancia continuo haciendo presión mediática, cabildeo y ganando simpatías ciudadanas con el fin de exigir que se etiquetarán presupuestos municipales en favor de la primera infancia, sobre todo para la ampliación de cobertura de espacios de cuidado infantil. Consecuencia de ello fue que en el presupuesto municipal 2011-2012 se apasivaron 13 millones de pesos (Un millón de dólares) para la construcción de espacios de cuidado infantil en el programa



in-fan-cia latinoamericana

tema

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

“Centros Municipales de Bienestar Infantil” así mismo se fortaleció el espacio de diálogo entre el gobierno municipal y organizaciones de la red, resultando la conformación del Consejo Municipal de Protección a la Infancia. Cabe destacar que la experiencia de esta figura jurídica y legal es única en el país, ya que por estas fechas el Estado de Chihuahua no contaba con una Ley Estatal que permitiera considerar esta figura de Consejo Municipal.

Fue también en el año 2012 que la red centró sus esfuerzos en avanzar en el proceso de la elaboración de la “Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes para el Estado de Chihuahua”, esta ley fue finalmente aprobada y promulgada después de un proceso de más de dos años de trabajo con asesores en el congreso local así como con la comisión de diputados responsables de esta iniciativa. Hoy el Estado de Chihuahua ya cuenta con una ley por los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Ya en el año 2013 y tomando en cuenta que cada tres años hay cambios de gobiernos municipales, se celebrarían elecciones a la alcaldía y diputados estatales, una vez más se lanzó campaña ciudadana por las niñas y los niños desde la Red de organizaciones que se denominó **“¡Escúchame!, Un Compromiso con la Niñez de Juárez”** que


Campaña 2013
Escúchame Un Compromiso con la niñez de Juárez





Campaña 2013
Escúchame Un Compromiso con la niñez de Juárez




Inauguración de un Centro de Bienestar Infantil

in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños



en un mes de su lanzamiento en los medios de comunicación y trabajo en territorio a través de un grupo de mujeres y jóvenes promotores de la campaña se coloca como un movimiento ciudadano que comprometía a la clase política, la clase empresarial, la clase académica, actores sociales diversos y ciudadanía en general a asumir un compromiso con la niñez juarense. Esta presión a los candidatos a puestos de elección popular de todos los partidos políticos a signar un compromiso ante la ciudadanía y los medios de comunicación a asumir un compromiso

público de que si el voto le llegara a favorecer, tendría en su agenda política impulsar acciones estratégicas y de política pública que procuren mejores escenarios de vida para las niñas y los niños juarenses.

Para el logro de los objetivos planteados, la campaña diseñó diferentes estrategias, como su promoción, su defensa y compartir ciudadano, el cabildo con actores estratégicos, pegotes en los carros que se sumaban a la fuerza ciudadana y la pintura de bardas (grafiti) en toda la ciudad. La campaña ciudadana 2013 se lanzó en toda la ciudad con gran aceptación. La propuesta destacaba:

- **Crear una institucionalidad para la infancia en Ciudad Juárez.**
 - Fortalecer *El Consejo Municipal de Protección a la Infancia*.
 - Generar un Instituto Municipal de la Infancia para la atención y la generación de políticas públicas a favor de las niñas y los niños en Ciudad Juárez.
- **Aumentar los presupuestos municipales para la infancia en espacios de cuidado y protección infantil en ciudad Juárez.**
 - Implementar otros modelos de crianza y cuidado infantil en Ciudad Juárez. Modelos que incluyan becas totales y subsidios.
 - Generar una campaña municipal para la protección infantil.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños



- Impulsar una política sobre los espacios ociosos existentes y convertirlos en Espacios de Acogimiento para la Infancia.
- **Un gobierno que genere acciones concertadas para garantizar mejores condiciones de vida para la infancia de Juárez.**
 - Encabezar el impulso de una política para elevar la matrícula de niñas y niños en el nivel preescolar así como el horario ampliado.
 - Elevar el funcionamiento del hospital infantil y poner en marcha la operación de la clínica de primer contacto a la primera infancia de la colonia Kilómetro 27 –Villa Esperanza–.
 - Gestionar la instalación de servicios de cuidado infantil ante el IMSS, SEDESOL, etc.
 - Orientar los programas federales como la Cruzada Nacional contra el Hambre para favorecer el apoyo nutricional en niñas y niños en situación de pobreza.

En este mismo año, con el objetivo de contar con programas de formación para proveedores del desarrollo en la primera infancia, se inicia una alianza con la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (UPENECH) donde se diseña la “Especialidad en y para los Derechos de los Niños y las Niñas en Primera Infancia”, especialidad única en las universidades de este sistema y que ha sido catalogada como una experiencia de avanzada por el sistema de

universidades pedagógicas; esta especialidad está ya inscrita en la Dirección General de Profesiones de la Subsecretaría de Educación Superior, convirtiéndose así en una opción para la formación de profesionales en temas con perspectiva de derechos en primera infancia.

Datos al 2014 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) muestran que en Ciudad Juárez nacen anualmente un promedio de 28 mil niños/niñas, mismos que llegan demandando servicios de cuidado y protección mientras sus padres trabajan. Los datos del censo 2010 indican que niñas/os menores de cinco años son 199 mil 784 y que en esta localidad se alcanzan a contar no más de 15 mil lugares disponibles para el cuidado y protección de este grupo poblacional, de tal manera que hay más de 180 mil niñas y niños menores de cinco años que es muy probable que requieran de un espacios de cuidado y protección infantil. Cuando se amplía el rango de edad de 0 a 8 años la cantidad aumenta a 244 mil 338 niñas/niños donde se deben de considerar otras necesidades de soportes sociales no existentes. Desde la Red por los Derechos de la infancia se han desarrollado proyectos de buenas prácticas, sobre el cuidado infantil hasta los 9 años, reiterando la necesidad de complejos de cuidado y protección infantil de tal manera que en un solo espacio puedan ser atendidos hermanos de diferentes edades. Estas cifras y estas necesidades

in-fan-cia latinoamericana

tema

Políticas que mejoren las condiciones de vida de los pequeños



concluyen que la población menor de edad requiere de políticas públicas con presupuestos necesarios que permitan garantizarles un buen comienzo de vida.

Las organizaciones de la Red experimentan que la fuerza ciudadana es una palanca para que los actores gubernamentales cumplan sus compromisos con la infancia, así pues, es hoy un sujeto de acción social que realiza incidencia, genera conocimiento, fomenta la participación, articula a organizaciones parte, es una voz pública con una plataforma de promoción y

defensa de los derechos humanos de las niñas y los niños, busca la articulación con sus pares nacionales e internacionales, genera conocimiento, cuenta con una agenda por las niñas y los niños, establece diálogos con actores gubernamentales, empresariales, académicos y ciudadanía en general, va generando la voluntad y sinergias de diversos actores para crear una ciudad responsable del desarrollo de sus niñas y niños, es una red que se asume como un proceso abierto, flexible, que tiene la convicción de que por cada niña y niño mejor cuidado, mejor educado y más querido, podemos pensar en un joven y adulto menos que se convierta en reproductor de la terrible violencia que a todos nos obliga a vivir en el miedo y la desesperanza. Que por cada niña y niño mejor cuidado, mejor educado y más querido, podemos pensar en padres y madres más tranquilas que intenten garantizarse un ingreso mínimamente digno en el mercado de trabajo, sin preocupaciones ni culpas por el bienestar de sus hijos mientras se ausentan y que por cada niña y niño mejor cuidado, mejor educado y más querido, podemos pensar en ciudadanos y ciudadanas capaces de apreciar el valor de la convivencia pacífica y democrática.

■ JOSÉ LUIS FLORES CERVANTES
■ CATALINA CASTILLO CASTAÑEDA

Red por los Derechos de la Infancia en Ciudad Juárez A.C.

in-fan-cia latinoamericana

tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas



■ BELINDA BALLART

“Ser niño no es ser ‘menos adulto’, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona que tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida”.

Cillero Bruñol (1999)

Para que las sociedades evolucionen tienen que ocurrir cambios sociales y un gran cambio social que está ocurriendo, es ver la infancia como una etapa de vida del ser humano que requiere ser protegida y respetada, una de ellas es la obligación de tomar en cuenta la perspectiva de los niños y niñas, la que ha sido establecido como principio: el derecho a opinar y ser escuchado.

El momento histórico, económico y social estará acumulando energías para provocar un caos, desorden y un nuevo orden social en relación a cómo tratar y acoger la pequeña infancia en sus primeros años de vida, dándonos cuenta que, nuestros niños/as requieren saber que, este es un mundo bueno para llegar y necesitan de nuestra ayuda para realizar esta transición de la manera más amorosa posible. Y esta es posible a través de juegos, cuentos, historias

de su vida, música, arte entre muchos otros, un ambiente lleno de magia y de amor que pueda traer a ellos el equilibrio interno que requieren para echar raíces en este mundo y crecer como árboles sanos y fuertes.

Sabemos que el aprendizaje por sí mismo, no garantiza la evolución. Sin embargo, provee las transformaciones para que los procesos evolutivos ocurran.

Estoy sentada a las afueras de un supermercado hay varias mesas y cerca un lugar donde venden cosas ricas, he comprado un jugo, bebo y en la tranquilidad de esta espera, observo con la clara intención de ver lo que acontece a mí alrededor, oportunidades como esta son poquísimas en mi correr cotidiano, es un día viernes por la tarde, mientras espero la llegada de mi amiga, que trabaja en este lugar. En la mesa de enfrente una abuela en silla de ruedas y su perro esperan a la nana que entro a comprar al supermercado, le ayudo con algo que cae al suelo, me da las gracias, y me dice: ahora ella compra todo por mí, yo olvido las cosas, conversamos y al rato llega su nana y se van, observo a un cliente que deja su bicicleta afirmada en la pared y entra a comprar pienso que confiado es o es que estoy en

in-fan-cia latinoamericana

tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas



un lugar donde no roban bicicletas, todo el rato la miro como si la estuviera cuidando mientras vuelve su dueño, regresa con sus bolsa de compras y se va. En otras mesas hablan cosas que no escucho, en una de ellas esta una madre, un padre, una guagua de poquitos meses y otro hijo de tres o cuatro años, una y otra vez miro si mi amiga sale del supermercado, mientras consumo mi jugo, los padres conversan y el niño revolotea alrededor, juega con un juguete, cada cierto rato mira a sus padres mientras conversan, también mira al bebe que está en brazos de su madre, y de repente dice en voz alta **_que bueno que yo nací_** al escuchar esta reflexión del niño, quede casi sin respirar, me dio alegría escuchar esta bella reflexión, su mensaje calo hondo, sentí mi corazón palpar, sorprendida espero la reacción de sus padres, que continúan su conversación sin hacer ningún comentario, no logro ver sus caras desde mi posición, pues estoy a sus espaldas, espero le hayan regalado al menos una sonrisa, una mirada o un abrazo. Me esfuerzo tratando de en forma telepática transmitirles....vamos, vamos respondan, respondan_ mi esfuerzo no da ningún fruto_ y esa bella afirmación paso por alto, enseñando quizás a ese niño que sus ideas no interesan a los adultos, quizás las próximas las dirá solo para sí, o a sus juguetes, quizás cuantas

ideas nunca lleguen a ser pensadas siquiera, y al cabo de poquitos o muchas reflexiones de esta voz no escuchada, se apague para siempre.

Estas son, tremendas oportunidades que los padres, las madres, los abuelos/as, educadores y quienes tienen niños/as a su cargo, no podemos dejar pasar, si queremos comenzar a conectarnos con su mundo interior. La frase del pequeño me hizo volar, pensando cómo habrá llegado a esa conclusión, divago en mis ideas, pienso, que hizo clic en él, será el reciente nacimiento de su hermano, lo entretenido que era él para su hermano, quizás pensó que su hermanito tendría con quien jugar, y no como él que antes de su llegada estaba solo.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 ratificada por muchos países del mundo, nos exige entre otros respetar la perspectiva de los niños y niñas como un "ser humano capaz de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad". La sociedad en general y en específico la chilena, tiene aún muchas tareas pendientes con la infancia, como por ejemplo; escuchar y tener en cuenta la opinión de los niños, niñas que sigue siendo un desafío, por alcanzar. Tenemos claro que los cambios sociales son procesos lentos, pero sin

n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

Edita Redacción Coordinación Consejos Apoyos

in-fan-cia latinoamericana tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



in-fan-cia latinoamericana

tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas



voluntades esto quedará como algo bonito para escribir en los documentos.

Pareciera que nos encontramos en la línea roja, con un pie en el paradigma mecanicista donde el niño/a es tratado como un objeto, un claro ejemplo de ello es, cuando abordamos aspectos que les implican como educación, salud, vivienda, justicia entre muchos otros, donde desde una visión adultista, pobre y reducida de la infancia_ hacemos y pensamos por ellos/as_ sobre aspectos que les implican, dejándoles fuera de este proceso, con ello trasmitiéndoles que cuando “sean adultos” pensarán y tomarán decisiones y el otro pie con mucho temor ingresando tímidamente, en el nuevo paradigma el holístico, el que ve al niño y la niña como un ser humano, dotado de plenas facultades, donde sus derechos adoptan el carácter de indivisibles e interdependientes propio de los derechos humanos, situándonos en una idea holística de su desarrollo. En este nuevo contexto, el principio del interés superior del niño se traduce en un conjunto de acciones y procesos que buscan el desarrollo integral y la garantía de todas aquellas condiciones materiales y afectivas necesarias para alcanzar un nivel de bienestar adecuado. Asumiendo de esta forma la niñez, ya no, como un estado de transición, sino como una etapa de desarrollo.

Finalmente, la vulnerabilidad está en la infancia, ella misma es la que requiere ser protegida, no importando el estrato social al que pertenezca.

Existe una desconexión _de almas_ con nuestros niños y niñas, satisfacer sus necesidades básicas y uno que otro juego en la plaza quizás pensemos es suficiente. En qué momento el ser humano perdió esta conexión con la vida interior de sus retoños.

Cuando aprendimos a desconectarnos de la infancia, o será que cuando crecimos inconscientemente fuimos alejándonos de ella, por cada uno de los dolores que esta etapa nos dejó, serán las vivenciamos como las del niño del relato anterior que nos encaminan a esta deformación. Dicha desconexión viene desde el seno familiar, de la escuela o de la sociedad en su conjunto.

Porque tendremos que aprender a conectarnos con nuestros niños/as, cuando fue que esta se perdió y que nos pueden enseñar ellos y ellas.

A lo largo de los años han existido muchos niños que han intervenido a favor del mundo en el que vivimos; con sus ejemplos o acciones han movilizad a millones, por ejemplo, el diario íntimo de Anne Frank, niña judía alemana que vivió el holocausto nazi; donde

in-fan-cia latinoamericana

tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas



relató cada uno de los días que vivió escondida de los nazis. O Samantha Smith, que a la edad de 10 años, y durante el conflicto, protagonizado por Estados Unidos y la Unión Soviética, decidió enviar una carta al líder soviético Yuri Andropov, con el objetivo de que le explicara el porqué de este problema entre ambas naciones. Ella le pregunta “.....por qué quieren conquistar el mundo o al menos nuestro país. Dios hizo el mundo para que viviéramos juntos en paz y no para pelear.”

Me pregunto, y si nos detuviéramos indagar en nuestros niños/as chilenos con que nos encontraríamos. Hay algunos que han consultado en relación a lo que más les gusta de su escuela, ellos han manifestado que el recreo es lo que más añoran cuando van al colegio, y cuando les preguntamos qué alimentos no les gusta

consumir, algunos nos dicen la carne porque los animales también merecen vivir y si somos un poco más sensibles y llegáramos a preguntar a las guaguas, que sin saber hablar aún nos comunican con llantos, que prefieren la teta de su madre, sin embargo hacemos caso al profesional de salud, que dice –es bueno quitar el pecho al año, pues tiene pocos nutrientes–, o sacarle los pañales antes de los dos años pues después será más difícil lograr su autonomía y así tantos otros ejemplos donde los niños/as no son tomados en cuenta en asuntos que les implican directamente.

 **BELINDA BALLART**
Educatora de Párvulos (Chile)

in-fan-cia latinoamericana

tema

Como hacer florecer la voz de los niños y de las niñas

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Bibliografía

MATURANA, HUMBERTO. (1985). *Transformación de la convivencia*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Referencias Electrónicas

UNESCO (2012) *Desarrollo y Gestión Docente*.

ALEGRE S., HERNANDEZ X., ROGER C. (Marzo 2014) *Revista SIPI Cuaderno N°5 El interés superior del niño. Interpretaciones y experiencias latinoamericanas*, consultado el 3 de marzo 2014 en página web, <http://bit.ly/1KjZExF>

Taeli Gómez Francisco, *El nuevo paradigma de la complejidad y la educación: una mirada histórica*, *Polis* [En ligne], 25 | 2010, mis en ligne le 25 avril 2010, consulté le 01 avril 2014.

SEGURA CASTILLO MARIO, *La Perspectiva etica de la evaluación de los aprendizajes desde una perspectiva constructivista*, revisado el 30 de Marzo de 2014 en pagina web, <http://bit.ly/10wEFWV>

in-fan-cia

tema

latinoamericana

¡Quiero ir a casa...!



- MARTHA ZANABRIA SALCEDO
- MINERVA GÓMEZ PLATA

Vivir en familia es un derecho primordial que impacta circunstancias de vida relacionadas con otros derechos, podríamos decir que se relaciona con todos, basta mencionar algunos: el derecho a tener una identidad, garantizar la protección en un espacio de cuidado y cariño, la supervivencia y el desarrollo, la no discriminación, la educación, respetar el interés superior del niño, etc. Es decir, que en el ámbito familiar ocurre una serie de relaciones internas y externas que permiten establecer un tejido social de apoyo, indispensable para la vida.

Con estas relaciones se provee de seguridad y contención ante la adversidad, lo que algunos autores definen como factores protectores que permiten la resiliencia en el ámbito individual como en el familiar (Werner y Smith, 1982, Rutter, 1990 y Masten 1994). De esta forma se afronta la adversidad y es posible salir adelante mediante un proceso social y de reconstrucción interna, a pesar de haber pasado por circunstancias graves como: la orfandad, el abandono, el maltrato infantil, el abuso sexual, ente otros.

Al hablar de infancia involucramos siempre a la familia, no es posible abordarla de manera aislada, requerimos contextualizarla y entender sus simbolismos, sus relaciones y dinamismo social y cultural.

Sin embargo, cuando la infancia se encuentra sin cuidados parentales o familiares por cualquiera de las situaciones críticas posibles, la respuesta automática del Estado, es el asilamiento en Casa Hogar o albergues, socialmente es tan *natural* que ni siquiera nos preguntamos si esta acción corresponde al interés superior del niño.

No existen protocolos de acción o mecanismos que garanticen la reincorporación a la familia de origen en un tiempo breve. Una vez que ingresan al sistema asistencial la estancia del infante se perpetúa hasta llegar a la edad de egreso es decir, al alcanzar la mayoría de edad.

El internamiento es una condición que genera un gran impacto en las familias como en los propios infantes, trastoca de manera especial los vínculos, los afectos y las relaciones entre ellos y su mundo social.

La vida en un centro llamado Casa-hogar, estigmatiza a las familias dado que remite a circunstancias de vida problemáticas previas al asilamiento, no se cuentan con

in-fan-cia latinoamericana

tema

¡Quiero ir a casa...!



políticas públicas que permitan apoyar a las familias en la resolución de sus problemas con la visión de reintegrar a los infantes toda vez que esas circunstancias sean favorables para ello.

En ese sentido es muy importante ahondar en el conocimiento de la labor de las instituciones que tienen en tutela, guarda o custodia a niños, niñas y adolescentes (NNA), debido a que su incidencia pervive en la historia de vida de cada uno de ellos, los cuales ingresan con la esperanza de que sea momentánea su estancia y pronto regreso a su casa, sin tener claridad sobre los procesos que los privaron de vivir con su familia de origen, conduciéndolos a circunstancias de vida con fracturas en las relaciones familiares (padres, abuelos tíos, etc), y sin un seguimiento que ofrezca un plan de vida a mediano y largo plazo.

Vale la pena reflexionar sobre las prácticas sociales que sustentan este internamiento, pero sobre todo buscar alternativas viables que impidan seguir con esta práctica.

Bajo esta mirada de no institucionalización de NNA, se encuentran las reflexiones de este documento, que coloca en un punto visible a los programas de fortalecimiento familiar y a las familias de acogimiento, que se presentan como alternativas en contra del confinamiento en residencias o albergues institucionales.

Fortalecimiento familiar y cultura del acogimiento familiar para prevenir el asilo infantil

Desconocemos la cifra exacta que nos muestra la magnitud del problema del asilamiento infantil en México, sabemos por casos paradigmáticos que ocurren transgresiones extremas a los derechos humanos que deben ser resueltas de manera urgente con políticas públicas, que garanticen el bienestar, la convivencia familiar y comunitaria de los NNA con sus familias.

RELAF es la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar que promueve este cambio de vida de los niños que viven en asilos o residencias debido a que ponen en riesgo su dignidad. De acuerdo con RELAF en "México; se estima que hay 1.600.000 niños y niñas huérfanos y que al menos 40 mil lo son a Causa del VIH/SIDA.¹

Esta realidad apabullante permite colocar dos temas trascendentales sobre el cuidado alternativo: el primero es la cultura del acogimiento en familias y el segundo es el fortalecimiento de las familias en riesgo de dejar sin cuidados a sus infantes. No importa el orden en que coloquemos estos programas porque que deben actuar juntos, se retroalimentan y permiten que la infancia continúe con los lazos afectivos de su familia de origen, se establezcan las condiciones adecuadas para el regreso de los infantes en corto o mediano plazo y en casos extremos se cuenten con hogares alternativos de

in-fan-cia latinoamericana

tema

¡Quiero ir a casa...!



familias que ofrecen un ambiente de acogida pertinente, con un plan de egreso desde el primer día de ingreso, manteniendo unidos a los hermanos.

En nuestro país contamos con escasos proyectos de acogimiento familiar: sobresalen Aldeas Infantiles SOS México y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia en el estado de Nuevo León, quienes tienen una amplia trayectoria de experiencia con este modelo de atención en familia.

El ámbito del fortalecimiento familiar es muy incipiente en México, no es tema de la Agenda Pública Nacional, a pesar que en otros países en América Latina se ha enfatizado la importancia de la prevención de la pérdida de cuidados parentales (Luna, Matilde 2001).

Aldeas Infantiles SOS México, lleva a cabo un programa de fortalecimiento familiar en comunidades vulnerables (pobreza extrema) para prevenir el abandono. Realizan un trabajo de empoderamiento de las familias con sus comunidades con la finalidad de proteger y cuidar a sus niñas y niños, estableciendo lazos de cooperación con autoridades locales. Estos espacios de apoyo a las familias requieren replicarse en todo el país para atender una problemática que aqueja a la infancia y debería ser prioridad por su impacto.

Reflexiones

Los niños son actores en la construcción y determinación de su vida social, son sede de relaciones sociales con sus familias, con quienes los rodean y en las sociedades en las que viven.

Las familias que se encuentran en circunstancias de crisis requieren apoyo del tejido social desde una mirada de la cultura de acogimiento familiar, con políticas públicas que permita el fortalecimiento familiar para la reintegración de la familia, en condiciones propicias que permitan el bienestar de todos los integrantes en el menor tiempo posible.

Esta mirada plantea la exigencia para que a los NNA se les restituya su condición de sujetos con historia, con emociones, con derecho a vivir en ambiente familiar y especialmente con su familia de origen. La premisa es integrarlos a sus contextos familiares, buscar vías de atención centradas en la comunidad, en el restablecimiento de vínculos de la familia extensa, evitar prácticas estigmatizantes y revictimizantes.

■ **MARTHA ZANABRIA SALCEDO**

■ **MINERVA GÓMEZ PLATA**

Profesoras e investigadoras del Área de Investigación: Epistemología: La Construcción del Conocimiento. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.

in-fan-cia

tema

latinoamericana

¡Quiero ir a casa...!



Bibliografía

CYRULNIK, B., TOMKIEWICZ, S, GUÉNARD, T., VANISTENDAEL, S., Y MANCIAUX, M. (2003). El realismo de la esperanza. Barcelona: Gedisa

LUNA, MATILDE. (2001). Acogimiento familiar. Respuesta social y de Estado en el cuidado de la infancia, Grupo Editorial Lumen, Hvmantitas, Buenos Aires.

MASTEN AS. 1994. Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity. In: Wang MC, Gordon EW, editors. Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects. Erlbaum; Hillsdale, NJ. pp. 3–25.

RUTTER M. 1990. Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: Rolf J, Masten AS, Cicchetti D, Nuechterlein KH, Weintraub S, editors. Risk and protective factors in the development of psychopathology. Cambridge; New York. pp. 181–214.

SZULC, ANDREA (2006), Antropología y niñez: de la omisión a las 'culturas infantiles' En: Wilde y Schamber (compiladores) *Culturas, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, Serie Antropología sociocultural. SB., Buenos Aires.

WERNER E, SMITH R. 1982. Vulnerable but invincible: A study of children. McGraw-Hill; New York.

Diálogo grupal: “Tenemos derecho a ir a la escuela, a portarnos bien y a hacer la tarea.

A comer, a ser una niña que juegue, a ser amado, a dormir, a soñar, a protegerse de las enfermedades, al día del niño, a tomar leche, a comer frutas y verduras, a sonreír, a ser alimentado cuando eres bebé, a tener una buena amiga, a tener una cobija muy grande y a no tener pesadillas.

Carlos: ¿Dónde están los derechos?



Nota:

1. Datos extraídos del Informe latinoamericano. Situación de la niñez sin cuidado parental o en riesgo de perderlo en América latina. Contextos, causas y respuestas. Consultar en www.relaf.org

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Nashieli Ramírez Hernández

— CONSEJO DE REDACCIÓN DE MÉXICO

Nashieli Ramírez Hernández es fundadora y Coordinadora general de Ririki Intervención Social, Consejera Honoraria de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, especialista en Investigación Educativa y Ejercicio de la Docencia por la Universidad Nacional Autónoma de México, ha sido integrante del grupo de Expertos en Primera Infancia de la Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Fundadora de Alianza por los Derechos de NNA en México, ha participado en el diseño, instrumentación y operación de programas de estudios en los ámbitos de indicadores de infancia, formación de profesores, promoción social, formación de capacitadores, organización y participación social, desarrollo comunitario, fortalecimiento municipal, programas sociales y equidad y género, entre otras.

“México tiene una deuda con los niños pequeños de nuestro país”

Desde tu experiencia de trabajo ¿Qué opinión te merecen las políticas públicas sobre la primera infancia en México desde que se firma la Convención Internacional de los Derechos de la Infancia?



in-fan-cia

entrevista

latinoamericana

Nashieli Ramírez Hernández



México tiene una deuda con los niños pequeños de nuestro país, a la fecha no contamos con una política nacional que articule y coordine las acciones dirigidas a este sector de la población infantil. En términos generales los esfuerzos han sido endebles y en los hechos no se visibiliza a las niñas y niños menores de seis años como sujetos de derechos, centrando la atención en los aspectos relacionados a supervivencia y salud, como es el sistema nacional de vacunación; los esfuerzos relacionados a disminuir la mortalidad infantil en menores de cinco años; y la atención a la desnutrición, por mencionar los más relevantes. Durante los últimos veinticinco años la política pública con relación a la primera infancia se puede dividir en tres etapas:

La primera etapa la podemos ubicar entre los años noventa y los primeros años del siglo XXI, en donde los esfuerzos se centran en el ámbito educativo, con un claro liderazgo de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de coordinar los esfuerzos del Gobierno Mexicano específicamente relacionada con la Educación Preescolar y la Educación Inicial, . Destaca por parte del CONAFE el programa de Educación Inicial dirigido a madres y padres de familia en comunidades rurales e indígenas; y algunos esquemas de corte comunitario desarrollados por organizaciones sociales, destacadamente en Monterrey, Ciudad Juárez y el Distrito Federal.

“La Constitución Política, con lo que queda establecida la obligatoriedad de la educación preescolar”

A finales del 2002 se reforma la Constitución Política, con lo que queda establecida la obligatoriedad de la educación preescolar, incorporando tres grados. Esta reforma se opera parcialmente, dejando a las niñas y niños de tres años, inicialmente contemplados, fuera de esta cobertura.

La segunda etapa la podemos ubicar a partir del segundo lustro de este siglo 21, donde se desarrolla un programa de gran alcance, desde la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), junto con Desarrollo Integral de la Familia (DIF) los cuales coordinan servicios de atención masiva con esquemas comunitarios (parecidos a los que se generaron a nivel latinoamericano a finales del siglo pasado) que son las denominadas Estancias Infantiles, sostenidas por mujeres de las comunidades, lamentablemente continúan con el enfoque de servicio dirigido a la madre trabajadoras y no a niñas y niños. El área educativa es desplazada y es en estas instancias donde se genera un Modelo de Atención Integral. Lo relévate del programa no es el enfoque, sino la

in-fan-cia latinoamericana

entrevista

Nashieli Ramírez Hernández



cobertura en cinco años se abrieron nueve mil quinientas estancias infantiles.

En los momentos en que este esquema crecía de manera acelerada, sucede el incendio en la Guardería ABC ubicada en el estado de Sonora, que se encuentra en la frontera norte de nuestro país. Ese 5 de junio del 2009 fallecieron 49 niñas y niños menores de tres años y quedaron con secuelas permanentes 75. Esta tragedia, obliga al Estado mexicano a poner la mirada en la primera infancia. Lamentablemente no es la atención a las recomendaciones hechas al Estado mexicano por el Comité de los Derechos del Niño de la ONU, ni su Observación General No. 7, sino este lamentable hecho coyuntural el que sacude a los políticos, para iniciar la discusión en torno a los derechos de los más pequeños. Aquí coincide un fuerte impulso de la Fundación Bernard Van Leer, para apoyar la incidencia de las organizaciones sociales para la generación de políticas públicas en la materia y también la participación de la OEA en el impulso de legisladores comprometidos con la infancia temprana. Es así como se logra la publicación el 24 de octubre del 2011 de la primera ley que se enfoca a las niñas y niños menores de seis años en México: la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil. Este marco jurídico cuenta con una visión de desarrollo integral y de derechos humanos, sin embargo su implementación ha sido limitada. Su reglamento, por ejemplo, limita los posibles alcances

de la Ley, a cuestiones de protección civil, es decir da respuesta a la situación coyuntural a partir de la cual se promovió. Es decir se centra en cuestiones de supervisión, seguridad y protección civil, pretendiendo asegurar la no repetición, haciendo prevalecer una visión corta e incompleta de lo que se requiere la primera infancia.

“Transcurren tiempos contradictorios, la primera infancia está presente, al menos en discurso en la agenda pública”

En los tiempos actuales ¿Como vez esta política pública, para la primera infancia?

Transcurren tiempos contradictorios, por un lado derivado de la Ley del 2011, la primera infancia está presente, al menos en discurso en la agenda pública. Por primera se menciona explícitamente a la infancia temprana en el Plan Nacional de Desarrollo, que es el marco normativo de planeación más importante; se han logrado leyes locales en casi la tercera parte de los estados de la República; contamos con un Programa Nacional de Prestación de

in-fan-cia

entrevista

latinoamericana

Nashieli Ramírez Hernández



Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil; y con un “Modelo de Atención con Enfoque Integral para Educación Inicial”. Sin embargo en los hechos, en las comunidades, en los barrios, en el territorio no se concreta la coordinación, ni la integralidad que se requieren. No existe a nivel federal, una apuesta programática y presupuestal que ponga en el centro a la primera infancia. Continúan siendo “Los Invisibles”, como lo señala un reciente reporte sobre los niños pequeños en México. Y mientras tanto, como esa publicación nos recuerda 18% de los menores de un año no cuentan con registro de nacimiento: en Chiapas y Guerrero alcanzan el 40 por ciento y en Morelos y Oaxaca, 26 por ciento. Solo 14% de los niños menores de 6 meses se alimentan exclusivamente de leche materna. Uno de cada cinco niños (alrededor de 26%) de 2 a 5 años presenta riesgo de tener alguna discapacidad. 16% de los niños menores de 5 años vive en condiciones de hacinamiento y 38% de los niños menores de 2 años tiene anemia. Solamente 6% de los niños menores de 3 años asisten a centros de cuidado infantil y las tres cuartas partes de las madres de niños de 1-4 años no cuentan con servicios de seguridad social

“Coloca a la protección de los derechos de niños

y niñas en México en el más alto nivel político”

En Diciembre pasado (2014) se acaba de aprobar una nueva Ley de Protección a la Infancia ¿Qué opinas sobre esta ley en materia de primera infancia?
La recientemente aprobada Ley General de Garantía de

“Prevé que las políticas de infancia sean evaluadas por el Consejo de Evaluación Política de Desarrollo Social”

Derechos de niñas, niños y adolescentes, tiene muchos avances, el principales transitar del enfoque proteccionista de la anterior a uno de derechos. Destaca la creación de un Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, que comprende la coordinación de todas las instituciones de los tres niveles de gobierno: federal, estatal y municipal, para trabajar en garantizar los derechos de los niños y niñas. A la vez, se crearán sistemas estatales y municipales de protección de derechos. Coloca

in-fan-cia

entrevista

latinoamericana

Nashieli Ramírez Hernández



a la protección de los derechos de niños y niñas en México en el más alto nivel político, ya que es el Presidente de la República quien lo presidirá. Instruye también sobre la creación de un Sistema de Información sobre infancia, que permitirá contar con datos estadísticos para monitorear el grado de cumplimiento de los derechos de la infancia y la creación de Procuradurías de Protección de niños, niñas y adolescentes, que representarán, protegerán y defenderán a los niños o niñas que vivan una situación de violencia o se encuentren en una situación de grave violación de sus derechos. También prevé que las políticas de infancia sean evaluadas por el Consejo de Evaluación Política de Desarrollo Social.

Contrariamente en materia de primera infancia no se focaliza a los niños y niñas pequeños, en el cabildeo de la ley no se pudo lograr darle visibilidad a la primera infancia, por ejemplo, se demandaba que se nombrara textualmente a la primera infancia como niños y niñas de 0 a 6 años, como si se hace con los adolescentes (de 12 a 18 años) y no lo logramos. Persiste una visión cultural, en los tomadores de decisiones, de la sociedad en general y los políticos en particular que borra a las niñas y los niños pequeños.

Lo que sí se pudo lograr, es hacer la referencia de considerar la edad, el nivel de madurez y de desarrollo para la determinación de políticas públicas, para los que conocemos y sabemos del tema de primera infancia, esto es un avance. Sin embargo en lo general es difícil que sin

el acompañamiento de especialistas y de las organizaciones de la sociedad civil, los que toman las decisiones interpreten este considerando, como especialmente referido a la atención de las niñas y los niños pequeños.

“Preocupa de tener como cabeza a un ministerio, se traslada a una institución jerárquicamente inferior”

Sumado a lo anterior preocupa, que junto con esta Ley, se aprobaron modificaciones a la Ley de atención integral, en lo referente a quien coordina las acciones en materia de primera infancia, en este caso, la coordinación paso de la Secretaria de Salud, al Sistema Integral de la Familia (DIF). Es decir de tener como cabeza a un ministerio, se traslada a una institución jerárquicamente inferior. En un país como México, en donde la operación gubernamental es extremadamente vertical, este cambio envía una señal poco favorable a lograr avances significativos en la materia. Situación muy preocupante en un país en donde la mitad de sus once millones de niñas y niños de entre cero y seis años viven en la pobreza. Seguimos pues con la tarea pendiente de poner en el centro de la política pública a la primera infancia.

■ CONSEJO DE REDACCIÓN DE MÉXICO

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

De lo local a lo universal



— Cada cultura tiene su forma de expresión, sus tradiciones, que algunas veces perduran durante siglos, estas son las que responden a la manera de ser y pensar de los pueblos, encierran tesoros a preservar.

Cultura es también lo que la inspiración de un artista actual nos ofrece para aproximarnos de forma bella a la realidad.

— **Amanda Rodríguez Sastré**

Celebración del día de muertos en México



— **Eduardo Galeano**

Noviembre 20



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Celebración del día de muertos en México



— AMANDA RODRÍGUEZ SASTRÉ

México es un país con una gran cantidad de tradiciones y festividades, una de las más representativas es el día de muertos, la misma se celebra en dos días, el 1° de noviembre se celebra al alma de los niños y el 2 de noviembre los adultos. El día de muertos tal como se celebra actualmente es resultado tanto de las raíces indígenas como de la cultura española.

Es notoria la influencia que tiene el Halloween en niños y adultos en México, sin embargo el hecho de colocar una ofrenda es parte de un culto en muchas familias mexicanas y como una forma de reverencia a los familiares muertos.

Hay elementos importantes respecto a esta celebración, se destacan los siguientes:

Colocación de ofrendas

La creencia generalizada es que los seres queridos regresan de ultratumba para visitar a los vivos, por tal motivo se coloca la comida favorita, bebida, cigarros, fotografías, fruta, calaveritas de azúcar, flores de cempasúchil e incluso juguetes cuando se trata de niños difuntos.

Iluminar el camino

Una tradición importante es visitar a los difuntos en los cementerios en estas fechas como señal de respeto, la mayoría cierra temprano, pero en algunos como el de Mixquic la idea es pasar ahí la noche, colocando veladoras con la idea de que se ilumina el camino de regreso a casa. Algunos deciden contratar grupos musicales recordando la preferencia de su difunto.

Un humor muy mexicano

Contrario a la idea que impera al algunos países en relación con la muerte, en México se utiliza la sátira para burlarse de la misma, de hecho se ha retomado la “Catrina” de José Guadalupe Posadas como un referente para la celebración del día de muertos convirtiéndose en un símbolo muy mexicano.

Las calaveras literarias

Son composiciones escritas en verso y dirigidas a una persona en especial, se usa el humor para hablar en torno a figuras tanto del ámbito político como artístico e incluso personas de la familia. Existen concursos a nivel de las escuelas, delegaciones, centros de trabajo, etc, y premian a la calavera literaria más ingeniosa.

in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Celebración del día de muertos en México

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

El delicioso pan de muerto

Existe un elemento característico de esta tradición es el pan de muerto, el más común es el que tiene azúcar y tiras como simulando huesos, sin embargo actualmente existen muchas variantes, los hay rellenos de queso, de ajonjolí e incluso con nata.

Algunos datos curiosos del día de muertos:

- Anteriormente al pedir “calaverita” a los niñas y niños en estas fechas les daban dinero, era común verlos con cajas de zapatos y velas. En la actualidad, niñas y niños también piden “calaverita” pero lo que esperan es que les regalen dulces, paletas, chocolates, etc.

- Se dice que en el México prehispánico el color de la muerte es el amarillo por lo que la flor de cempasúchil es la que adorna las ofrendas.
- Hay muchos sitios atractivos para visitar y ser testigos de esta tradición, lo más representativos son Janitzio en Pátzcuaro, Michoacán, Mixquic en la delegación Tláhuac del Distrito Federal y Xochimilco, también en el Distrito Federal, sin embargo en muchos sitios de las ciudades sigue siendo una tradición viva.



in-fan-cia latinoamericana

cultura y expresión

Noviembre 20

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Hoy es el Día de la infancia.

Salgo a caminar y me cruzo con una nena de dos años, o poco más, esa edad en la que todos somos paganos.

La nena viene brincando, saludando al verderío:

—*iHola, pastito!*

—*iBuen día, pastito!*

Después, se detiene a escuchar a los pájaros que cantan en la copa de un árbol. Y los aplaude.

Y al mediodía de este día, un niño de unos ocho años, nueve quizá, me trae a casa de un regalo.

Es una carpeta llena de dibujos.

El regalo viene de los alumnos de una escuela montevideana, del barrio del Cerrito de la Victoria.

Y el joven artista me lo ofrece explicando:

—*Estos dibujos somos nosotros.*

Eduardo Galeano



in-fan-cia latinoamericana experiencias

Con esperanza



■ Nuestros mundos están repletos de experiencias positivas en forma y fondo. Experiencias diversas, porque los contextos lo son y proteger la diversidad puede ser un derecho. Derecho a lenguas diversas, a costumbres también diversas: el reto es como respetar la diversidad y a la vez garantizar la igualdad.

Todos los niños y niñas del planeta, incluso en las condiciones más terribles de pobreza o prohibición, juegan, juegan de maneras diversas, pues jugar es la actividad de la infancia.

■ La Guagua

Juego, encuentro y crianza



■ Olga Moraes

Un enfoque distinto



■ Susana Chang, Alfredo Escobar y Reina Uzcátegui

“más allacito” por la infancia rural dispersa



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Juego, encuentro y crianza



LA GUAGUA

...se precisan niños para amanecer...

Gurisito, canción de Daniel Viglietti

*...Quiero tiempo pero tiempo no apurado,
tiempo de jugar que es el mejor..."*

Marcha de Osías, canción de María Elena Walsh

Pensar en un enfoque de protección integral de derechos de bebés y niños y niñas pequeños y sus familias y en la vulneración de los mismos, deviene en una mirada hacia los derechos humanos sociales de alimentación, salud, educación y en la búsqueda de caminos para su restitución, promoción y protección.

Hace un tiempo, entre educadoras dedicadas a la formación de maestras y maestros de educación inicial, en la región patagónica de nuestro país, pensamos en el diseño de un proyecto para la **protección y promoción del derecho al juego en familia, desde el nacimiento.**

Nos inquietaba:

- la falta de oferta adecuada, estatal y gratuita, de juego en tiempo de crianza para bebés y niñas y niños hasta los 3 años y sus familias en nuestra ciudad.

- la falta de conciencia de la importancia fundante del juego, para el desarrollo sano integral de niñas y niños en sus primeros años de constitución y crecimiento.
- la crudeza del clima patagónico (frío, vientos fuertes, nevadas, lluvias, etc.) que implica un mucho *estar adentro* en viviendas que no cuentan con espacios para que bebés y adultos puedan desplegar sus cuerpos en juegos; a su vez, no contamos con muchas plazas al aire libre y las que hay, no cuentan con espacios diseñados para los más pequeños.
- la necesidad de muchas familias (madres solas, padres, abuelas y abuelos criando nietos, madres adolescentes, familias migrantes, etc...) de ser acompañadas en la crianza y cuidado de sus hijos (no estar tan solas encerradas, aisladas...) y poder participar, compartir y encontrarse y reconocerse.
- la desatención del derecho al juego, recreación y cultura, desde el nacimiento, en tanto promoción y protección y fortalecimiento de las familias y su derecho de contar con apoyos a la crianza en espacios públicos, de participación y encuentro con otras familias, con el juego y creación de cultura.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Juego, encuentro y crianza

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

En la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se reconoce “el derecho del niño al Juego”, el derecho del niño al descanso y al esparcimiento, en el Artículo 31, como derecho propio del tiempo de infancia. Sabemos que los derechos humanos son interdependientes - no hay jerarquías entre ellos- son indivisibles e indelegables; las dos primeras condiciones nos posicionan conceptualmente en una perspectiva de integralidad. (Abramovich 2006) Conscientes, a su vez, de la contradicción en el campo de los derechos de infancia: entre la retórica y las acciones y transformaciones de la realidad de niñas, niños y la debilidad en asumir todos sus derechos y, en este caso, de aquellos que promueven la participación de la primera infancia en espacios públicos de cultura.

En este sentido, desde una mirada de protección integral de derechos sostenidas por las nuevas leyes nacionales y provinciales de infancia en nuestro país, desde el año 2005: Ley Nacional N° 26.061 y Ley provincial de Río Negro N° 4109, y desde la CDN, encontramos necesario instalar en la comunidad, un enfoque de derechos que tienda a **fortalecer la valoración del juego, la cultura y el arte, en tanto nutrientes necesarios junto a otros alimentos, para el desarrollo pleno y sano de niñas y niños desde el nacimiento.**

Nos propusimos entonces:

La creación de un espacio de juego y crianza para bebés y sus familias, abiertos a la comunidad, para contribuir a la promoción y protección del derecho al juego desde el nacimiento y a la difusión social de la importancia de la buena crianza compartida, los lazos vinculares afectivos y la nutrición integral en los primeros años, que se instale como valor y derecho social a defender en la comunidad.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Juego, encuentro y crianza



Generando condiciones para la disposición de espacio, tiempo y ganas para que un padre, madre, abuelo/a, etc. juegue con su bebé, sus hijos pequeños, fortaleciendo una relación vincular segura de confianza con adultos que lo deseen.

Promoviendo, una visión hacia los más pequeños de la sociedad, como sujetos de derechos plenos desde el nacimiento, con derecho a contar en la comunidad en la que nacen y viven, con espacios públicos compartidos y complementarios de los espacios domésticos familiares y de otras instituciones, donde gozar y desarrollar sus máximas potencialidades, aprender, crear cultura, en encuentros con otros, disfrutando de ambientes de alegría, paz, confianza, con sentido comunitario.

Afianzando el despliegue de un ambiente lúdico para la crianza en escenarios convocantes desde sus máximas posibilidades y recursos de juegos, juguetes, poemas, lecturas, imágenes, etc.

Dando impulso a proyectos sociales y culturales, que se ocupen del juego de los pequeños, desde su importancia prioritaria, tanto como los les dan de comer, el juego como un tipo de alimentación y nutrición necesaria e imprescindible desde los primeros días de vida. Fortaleciendo la circulación,

difusión y recreación de saberes sobre la crianza, en constantes intercambios de orientaciones y apoyos mutuos, en intercambios de participación entre familias.

¿Dónde, entre quienes...?



El desarrollo de esta experiencia sucede en la ciudad de San Carlos de Bariloche, en una zona geográfica que, si bien tiene repercusiones turísticas internacionales, la hostilidad climática de gran parte del año, dificulta la salida de los hogares, los paseos familiares al aire

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Juego, encuentro y crianza



libre, la vida social y comunitaria. Desde el año 2008, abrimos este espacio en una sala del Instituto de Formación Docente de nuestra ciudad. Cada semana integran la comunidad de La Guagua, madres solas con hijos a cargo, madres adolescentes, de sectores populares, madres cuidadoras, padres y abuelos a cargo de niños y niñas pequeñas, etc., bebés de meses, niños y niñas pequeñas, hermanos, tíos, tías, abuelas, Quienes no tienen juguetes en sus hogares, quienes tienen la familia lejos, desde la soledad de las crianzas uniparentales, estudiantes que vienen con su niños/ y niñas e integrantes de sus propias familias: sobrinos, hermanitos, hijos, ahijados, quienes tienen todo pero les faltan los otros, desde la necesidad de las mujeres de encontrarse con otras mujeres. Todas y cada uno, hallan en La guagua muchas veces, el primer lugar socializador cuando un niño no concurre a jardines maternos ni de infantes.

Nombrando la experiencia



Como todo lo que se va gestando y nace, requiere de un nombre. Hubo una voz proveniente de originarios de nuestra *américa profunda* (como diría Kusch) que nos llenó el alma y quedó vibrando: **Guagua**: Wawa, del quechua, que quiere decir: niño de teta.

Recordamos que Guagua es como llaman al transporte colectivo en Cuba, con un fuerte sentido social y de comunidad. Estos sentidos comunitarios de la vida desde cosmovisiones de pueblos originarios, nos atraviesan e interesa reconocer y re significar.

Metáforas e imágenes se entrelazan en el nombre y cada semana *La guagua* se transforma en una especie de nido lúdico que contiene amorosamente, sostiene y se sostiene en fuertes y sólidos pilares:

- el derecho al juego desde el nacimiento y de las familias a encontrarse en un espacio de pertenencia, familiaridad y confianza.
- la celebración del bebé: la bienvenida y acompañamiento a esos bebés con alegría, desde adultos que prodigan afecto, ternura, amor, en un ambiente de crianza estimulante de respeto y cuidado.
- un enfoque de prevención y de derecho hacia el desarrollo integral a través del juego, del crecimiento,

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Juego, encuentro y crianza



en colaboración de la construcción de vínculos sanos y gratificantes.

- la experiencia de crianzas compartidas: el acompañamiento y el fortalecimiento de las familias, el encuentro entre culturas y del intercambio, alimento para el enriquecimiento mutuo.
- el cuidado de un ambiente lúdico convocante, estimulante, nutriente de paz, confianza y alegría, donde el tiempo y el espacio es de los pequeños, es de sus familias, en espacio de libertad, sin acciones dirigidas.
- la construcción de conciencia social de la importancia de la buena crianza y el derecho al juego desde el nacimiento, para que se instale como un valor social a defender la convicción de seguir alimentando entre las familias y la comunidad la ilusión de fundar más Guaguas a lo largo y a lo ancho del país.
- la valoración de un espacio y un tiempo de juego e infancia que interrumpe, e irrumpe en la vida cotidiana institucional (de formación de educadoras/es), creando uno nuevo, diferente, con muchísimo potencial para enriquecer y ampliar los horizontes de formación.

Estos principios son apoyos a ser cuidados por quienes llevamos adelante esta experiencia y adquieren formas

y modos particulares en cada ocasión, configurando la identidad de este espacio. Espacio pensado como lugar físico que incluye un lugar simbólico, donde padres, madres, tíos, abuelas, se sienten acompañados junto a otros y, al mismo tiempo, ven a sus pequeños en escenas con pares, fortaleciendo líneas de crianza, reorientando actitudes, pensamientos, y promoviendo acciones a favor de la felicidad de sus hijos



Habitando la Guagua

Este espacio se arma y se desarma cada semana para dos horas de encuentro, dos horas de cita con el juego, la ilusión, la risa y el aprendizaje, la pregunta y la respuesta construida entre todos. La invitación, la convocatoria se desliza mano a mano, boca en boca. Un volante, una voz invita a la gente de los barrios cercanos y también más lejanos. Se produce una “sed de niño”, una búsqueda del posible habitante de los días de juego.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Juego, encuentro y crianza



Mientras esto sucede, estudiantes, junto a las responsables, arman el escenario que sorprenderá cada vez con la invitación a descalzarse, andar por un piso blando, recorrer rincones de intimidad y sumergirse en ese espacio que se vuelve propio muy rápidamente. La luz y los colores despliegan con diferentes materiales un ambiente tranquilo y convocante, lúdicamente provocador, montaje que cada vez combina juguetes, objetos y muebles ubicados con diferentes sentidos. La cálida bienvenida, la hospitalidad, la confianza y respeto, la libertad y el cuidado, son aspectos propios que nutren ese clima particular, que atrapa e invita a ser habitado y que a veces cuesta desmontar por las ganas de seguir quedándose.

Uno de los aspectos más interesantes que hemos observado en estos años, es que las madres, al tener en común el tiempo de crianza de sus niños pequeños, les permite trascender diferencias de clases y de origen étnico, potenciando las oportunidades de preguntarse juntos, dudar, referenciarse con y entre otros. A través de talleres sobre “crianza sana” o “buenas prácticas de crianza” de una psicóloga invitada, se propició la atención e interés de las madres instalando el intercambio y la posibilidad de consultar, escuchar, preguntar. Algunos testimonios nos hablan del valor de la experiencia:

“La Guagua ha resultado un espacio de juego y comunicación con mi hijo. Desde que llegamos hasta que nos vamos Alen explora, juega, intercambia con otros niños y adultos. Este es un espacio diferente y acogedor en el que nos hemos sentido muy cómodos y hemos tenido la oportunidad de profundizar nuestro vínculo” (Mamá de un pequeño de 2 años).



“Me resultó muy enriquecedor el aprender canciones y cantar con otras mamás”. Otra madre reflexiona respecto a su hijo de 3 meses: “en casa lo dejo sentadito frente a la tele, no sabía que ya sabía jugar! En la Guagua, Fran está acostado en la alfombra, le acercamos juguetes, los busca con la mirada, estira los bracitos tratando de alcanzarlos. Cuando cantamos, se

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Juego, encuentro y crianza



mueve como queriendo bailar. Abre grandes los ojos, grita, se ríe a carcajadas. La mamá lo observa y dice *“ahora le voy a empezar a dar juguetes!”*.

Otro aspecto notable es, cómo los adultos manifiestan ternura frente a otros niños. No sabemos si esto ocurre en las plazas públicas, pero en la intimidad de este lugar se muestra de otro modo la comprensión en los sucesos de interacción en los juegos (golpes, sacarse juguetes, prestarse..)

En todo esto percibimos en La Guagua, ese sentimiento de pertenencia comunitaria: la comunidad asistente siente naturalidad y deseo de fortalecer la educación de sus pequeños y bebés en el encuentro con otras familias, desde el juego y el goce de un espacio destinado para tal fin. Encuentro con el juego, en el juego, encuentro con otros, posibilidad de reflexión en la tarea de crianza, en el compartir panecillos caseros o galletitas que aportan las mujeres, llegando al tiempo de despedida, recuperando calzados y entre todos ordenando el salón. Todo es guardado cuidadosamente bajo llave en el gran placard, en cajones y se desmonta la ilusión y el escenario hasta la próxima vez.

Estamos profundamente agradecidas a todos los que, en cada encuentro, ponen su esfuerzo para sostener y mejorar esta oportunidad de juego comunitaria,

garantizando la libertad, la alegría, la amorosidad y el derecho de los niños más pequeños a incluirse socialmente preservando su tiempo de infancia.

Por ahora, nos despedimos....hasta un próximo encuentro en La Guagua...

■ LA GUAGUA

La Guagua: Guaguas en una Guagua

Bebés en colectivo, colectivo de bebés, a bordo de un cómodo, alegre y acogedor colectivo, conducido por adultos significativos que los reciben y los llevan, los guían, los conducen, los acompañan mientras los cuidan, por caminos hacia un mundo para compartir, jugar y recrear hacia otros mundos posibles.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

Juego, encuentro y crianza

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

Bibliografía

ABRAMOVICH, y PAUTASSI, L (comps.) (2006) La medición de derechos en las políticas sociales. Editores

AGAMBEN, Giorgio (2003). "Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia" y "El país de los juguetes, Reflexiones sobre la historia y el juego", en "Infancia e historia", Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.

ARENDE, Ana: (2008) La condición Humana, Paidós, Buenos Aires.

BUSTELO Eduardo (2012) Notas sobre infancia y teoría. Un enfoque latinoamericano Trabajo presentado en el V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. (Congreso de Adultos) San Juan, Argentina 15-19 de Octubre de 2012.

GONZÁLEZ, M. A. (2007) Los niños: soñadores de palabras" (Un trabajo sobre la actuación verbal) - Curso: Infancias y adolescencias: interrogaciones entre saberes y prácticas. CEM/ Punto Seguido. Bs As.

KOHAN, Walter O(2004) Infancia entre educación y filosofía; Laertes; Barcelona, 2004.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Un enfoque distinto



■ OLGA MORAES

La escuela 120 del Departamento de Salto, Uruguay, es de tiempo completo y cuenta con el edificio más grande del país, construido en el año 2006. A esta escuela asisten aproximadamente 400 niños y niñas, a quienes la directora espera cada día en el portón de entrada, que llegan básicamente de los tres barrios más pobres de la ciudad: Minervini, Don Atilio y Quiroga. Olga Moraes, 57 años, maestra desde hace 35, nació en Bella Unión pero vive hace tiempo en Salto. dirige la escuela desde 2009 y lleva adelante este peculiar proceso.

La característica principal de esta escuela es la integración y no repetición. Desde la dirección y el equipo de maestras hemos definido que la repetición es una herramienta que no sirve, que desmotiva a los niños y los discrimina. Entonces, en base a materiales de diferentes autores, nosotros como comunidad educativa definimos que la repetición no es una herramienta que solucione los problemas, más aún teniendo en cuenta el contexto de donde vienen.

El 30% de niños que asisten necesitan una atención personalizada del docente, que debe tener un perfil contenedor, que sepa escuchar, mirar y dar afecto. Con

eso como base, después enseñamos. Y ellos aprenden. Vienen de los barrios más violentos de la ciudad. Hay situaciones de violencia en los hogares y en las conductas debido a pérdidas, adicciones, maltrato, abuso, etc. Violencias que los niños viven y ven. Son barrios muy carenciados, pobres, pero donde hay gente muy buena, trabajadora y respetuosa. Los niños son espectaculares pero necesitan mucha contención y nosotros hemos logrado un cambio importante que tuvo repercusión en los padres. Ahora tenemos padres que apoyan, se interesan, vienen a preguntar.

Hace ya unos años empezamos a pensar qué estrategias podíamos usar para que los niños se vieran fortalecidos. Llegan con historias de frustraciones, con la autoestima baja y consideramos que la repetición no es una buena herramienta pedagógica para elevar la autoestima, no es una buena herramienta para que vean los éxitos que tienen. Nuestra escuela está en el quintil uno, que es muy desfavorable, así que esta población vive mucha tragedia y discriminación. Los maestros trabajan con cada alumno de acuerdo a su nivel y los niños tienen avances que tenemos que señalar, reforzar y valorar.

Tenemos autonomía en lo pedagógico, podemos analizar la historia de nuestra escuela, la realidad del

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Un enfoque distinto

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



contexto y de las familias y en base a esto planificar y tomar decisiones. Para esto los miércoles disponemos de un tiempo destinado a reunión del colectivo donde planteamos las dificultades, estrategias y tomamos decisiones.

La población infantil cursa con sus ritmos, sus tiempos y sus diferencias y el sistema tiene que apoyarlos sin reforzar la discriminación y el fracaso. Muchas veces constatamos que los objetivos que se pretenden desde el sistema formal no están en sintonía con la historia de estos niños y sus necesidades. No podemos darle al niño una cucharada más de la misma sopa pero tampoco que pasen y pasen sin realizar procesos de aprendizajes significativos. Llevamos registros y documentos que son importantes para realizar seguimiento trabajando con los aportes de otros profesionales.

Como directora en primer lugar me di cuenta que tenía que convencer a las maestras. Es decir, tenía que transmitirles qué quería para la escuela. Si nosotros queremos que no repitan, debemos proteger sus historias, sus trayectorias y es un trabajo que se inicia y continúa durante todo el ciclo. Y, para proteger esas trayectorias, creamos la figura del “maestro garantía”. ¿Qué es eso? La maestra de primero es garantía de

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Un enfoque distinto



lo que el niño aprendió el año anterior, es decir, se compromete -a través del estudio de la documentación que recibe- a garantizar que todo lo que la maestra del año anterior logró con ese grupo se va a continuar y ella va a lograr más calidad de acuerdo al nivel de primer año. Y la maestra de cinco años es garantía, porque debe darle a la maestra de primero toda la información que tiene, todas las estrategias que usó, para que ese grupo salga adelante. Esa información debe dársela niño por niño.

Nos focalizamos en cada niño mediante una atención personalizada. Me acuerdo de una situación en la que, pensando de la manera tradicional, debería haber quedado repetidor en primer año porque no alcanzó lo estándar que imponen desde afuera como una cosa homogénea, pero en el año siguiente ese niño maduró y emparejó. En los primeros meses de segundo año logró lo que se necesitaba para entrar a segundo, e hizo un excelente proceso. Hoy está en cuarto año y nosotros decíamos: “¡Mirá si lo hubiéramos dejado repetidor!”.

Además tenemos un proyecto que se llama “Un camino común, tu hijo, todos pueden, que nadie quede afuera”. Si ellos tienen hecha la cabeza de que

aquí todos pueden aprender, ¿cómo después le vamos a decir “mirá, quedas repetidor”? El gran cambio que tenemos que hacer todos es que hay que evaluar lo que cada niño puede aprender. La escuela debe adaptarse y saber en qué nivel está cada niño y qué puede hacer para que ese niño pueda aprender. Por eso la repetición no está buena, por eso no entra acá.

Visualizamos al niño como sujeto que aprende. Muchas veces los maestros y adultos lo invisibilizamos y decimos “no va a aprender porque el contexto es pobre, porque en la casa no hay libros, porque la madre es analfabeta, porque viene de una familia disfuncional, problemática, etc”. En esta escuela aprendimos a dar vuelta la realidad, a decir que ese niño debe tener una maestra que le despierte las ganas de aprender a leer, que le ayude a descubrir lo lindo que son los libros, que le fomente la curiosidad, el espíritu creativo y el pensamiento crítico. Pero en general se hace al revés, se etiqueta y rotula al niño y a su familia. La pedagoga chilena Cristina Maturana lo plantea: el gran problema de las escuelas son los maestros, que tienden -sin darse cuenta- a invisibilizar al niño.

Hay maestros que conviven todo el año con sus alumnos y no los conocen: no conocen sus historias,

in-fan-cia latinoamericana

experiencias



sus familias sus circunstancias y avatares. Nosotros tenemos niños que no vienen pensando en la escuela sino en la cachetada que la madre le dio porque volcó la leche que tuvo que hervir para la hermanita. O viene pensando que se levantó solito, se tuvo que poner la túnica como pudo y llegó con la túnica mal prendida. Curi, psiquiatra brasilero, dice que no hay niños difíciles sino que hay niños con una educación inapropiada y en nuestra escuela si no tuviéramos en cuenta cómo es y como viene el niño no lograríamos el bienestar que estamos logrando.

Además trabajamos desde la pedagogía de la conversación. Un autor argentino que se llama Carlos Skliar, dice que los padres abandonan a sus niños porque se van todo el día a trabajar o lo que sea, pero que también en la escuela se los abandona. Eso pasa cuando se manda a un niño para afuera del aula, cuando se lo pone en un rincón, cuando se lo separa... esas cosas acá no se hacen porque sería hacer lo mismo, reforzando la exclusión.

Con esta concepción y metodología constatamos que no es necesario sancionar ya que bajaron mucho los niveles de agresividad. Los niños aprendieron, o están aprendiendo, a utilizar otras formas, otras herramientas que les faltaban para vincularse y convivir con el otro. Es un trabajo muy arduo, a largo plazo, pero rápidamente se van viendo los resultados y eso es lindo.

No queremos que en esta escuela las mochilas vuelen, como volaban antes. No queremos que se escupan, como se escupían antes. No queremos ver niños afuera, que me digan que la maestra los echó. En nuestra escuela esas cosas no se hacen más porque tenemos una red de contención que empieza por el hecho de que, al primer problema, deben hablar y los docentes tienen que escucharlos. Eso es la

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

Un enfoque distinto



pedagogía de la conversación. Hicimos un estudio de la palabra plena y la palabra vacía con apoyo de un libro de Bernardo Blejmar. Definimos que tenemos que usar la palabra plena, que crea cercanía para lo que elaboramos un vocabulario sensible, que usa la maestra cuando se dirige a un chico, a un par o a la familia. Las maestras deben tener mucho cuidado cuando hablan con los padres y madres. Ningún maestro en la escuela puede decir que su niño no aprendió nada y repite el año.

Hablamos con los niños y eso da un resultado espectacular. En primera instancia hablan con la maestra. Si no se sienten escuchados vienen conmigo y con la secretaria. Y para mí, aunque esté con el presidente Mujica, siempre es más importante un niño.

Al principio trabajábamos de forma homogénea, no teniendo muy en cuenta las diferentes capacidades. Observamos que los que no estaban en el nivel requerido se frustraban. Entonces nos dimos cuenta que debíamos trabajar desde la heterogeneidad. Ahora, por ejemplo, en tercero y cuarto vamos a hacer una experiencia de rúbricas de evaluación, planillas donde se pone el estado de desempeño de cada niño en cada disciplina en lugar de una nota; por ejemplo: “tiene lectura icónica”. Estamos en un proyecto de

aprendizaje globalizado, con países como Finlandia y Japón donde ya trabajan en rúbricas y queremos implementar y evaluar esta modalidad.

Tenemos también un sistema donde tres veces por semana la secretaria y yo trabajamos con los niños que necesitan mayor atención. Ahora, en ese 30% hay 18 niños con coeficiente intelectual deficiente y no los puedo dejar repetidores, sería una falta de respeto. Hay docentes que nos cuestionan, dicen: “¡Están locas! ¿Qué están haciendo?”. Nosotras lo entendemos porque sabemos el espíritu y vemos los resultados pero es una experiencia que transitamos bastante solas.

Desde la escuela estamos intentando dar respuestas y apoyar a la infancia que transita situaciones muy complejas y duras. Y, en el caso de los niños con coeficiente intelectual deficiente pueden llegar a sexto año y apenas haber aprendido a leer y escribir pero quizás sí a convivir y relacionarse con otros de maneras diferentes.

■ **OLGA MORAES**

Directora Escuela 120 (Uruguay)

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa



- SUSANA CHANG
- ALFREDO ESCOBAR
- REINA UZCÁTEGUI

Estás caminando en algún lugar del ande peruano, buscando un lugar al que vas por primera vez, y si tienes la suerte de cruzarte con algún poblador de la zona, le preguntas: “Buenas tardes, disculpe” ¿Podría decirme dónde se encuentra la comunidad de Soccos (por ejemplo)? ¿Cuánto me falta para llegar?”. La persona sonreirá, y girará su cuerpo hacia la izquierda o derecha y con el índice te señalará un: “Más allacito”, o un “aquisito nomás”. Agradeces la indicación recibida y continúas tu camino contenta. Cuando menos te das cuenta, ya cruzaste dos montañas más, probablemente un río, y alguna que otra chacra. Pero llegas, y entiendes que “más allacito” existe...

Cerca de un 8.3% de los habitantes del Perú viven en zonas rurales alejadas, dispersas; Amazónicas

y Andinas, de compleja accesibilidad. De acuerdo con cifras oficiales¹ el 26% de las niñas y los niños que viven en zona rural, el 26% de los hablantes de lenguas indígenas y el 40% de los que viven en situación de pobreza extrema, no asisten a un servicio de educación inicial.

Ofertar a esta población servicios educativos, considerando que la Educación Infantil es un bien público y social, es un desafío enorme. Especialmente, si lo que se quiere es entregar propuestas educativas que respondan a las características, cultura y dinámicas socio-económicas de las comunidades donde viven los niños y las niñas.

Para hacer frente a la tarea de incluir a ésta población infantil en la vida escolar con pertinencia y calidad, el Ministerio de Educación del Perú, a través de la Dirección de Educación Inicial, puso a prueba un programa educativo no escolarizado para atender a la población infantil de zonas rurales dispersas en 74 comunidades de cuatro regiones del país, amazónicas y andinas: Programa No Escolarizado de Educación Inicial a Niños y Niñas de 3 a 5 años de Zonas Rurales Dispersas con Poca Población, PZRD (actualmente en validación).

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa



Programa de la Comunidad de Nueva Luz, Región Amazonas

Las Regiones de Amazonas y Ayacucho, fueron las primeras en participar en el proceso de validar el modelo. Esto no fue casualidad, las dos, además de los desafíos geográficos mencionados y de la existencia de brechas de atención educativa significativas, han atravesado procesos sociales, económicos e históricos complejos² que también motivó su priorización para el desarrollo de la experiencia.

Quando le preguntamos a Miriam³ qué aprendizaje le gustaría reforzar o compartir a partir de su experiencia en el Programa, nos respondió: **“Las niñas y los niños de las zonas rurales dispersas tienen más fortalezas, que las carencias con las que los pensamos cuando nos acercamos a ellos”**. Frase sencilla, pero profunda y poderosa, y es que quienes trabajamos por la infancia recordamos con facilidad que las niñas y los niños tienen derecho a una educación de calidad, porque son personas, porque son ciudadanos, pero nuestra memoria es frágil cuando se trata de recordar que la razón de las razones, es que desde que nacen, las niñas y niños tienen todo lo que necesitan para ser la mejor versión de sí mismos.

La Universalización de la Educación Inicial para las niñas y los niños de 3 a 5 años, es una política de Estado que enmarca ésta y otras iniciativas, gracias a lo cual entre los años 2011 al 2014, la tasa neta de cobertura se incrementó en 8.5 puntos a nivel nacional, y en zona rural, en el mismo período, se incrementó en 14.4 puntos.⁴ Asimismo, la iniciativa se desarrolla en un contexto en el que se despliegan esfuerzos enormes para posicionar y fortalecer el

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa



enfoque de la Educación Inicial, que en palabras muy simples, busca *retomar la humanización de la educación en una época en que la búsqueda del éxito es muy fuerte.*

No partimos de cero

El desarrollo de esta propuesta implicó revisar el menú de experiencias educativas innovadoras, nacionales y latinoamericanas, orientadas a la atención de niñas y niños menores de 6 años. Eso nos exigió aproximarnos a propuestas educativas nacionales como el PEAR (Programa Educativo de Áreas Rurales), los Programas con base en la familia: Familias que Aprenden y PIETBAF, y por supuesto a los PRONOEI (Programa No Escolarizados de Educación Inicial). De este último, en particular, se tomó los principios originales: la promoción comunal, la participación de diversos actores que conocen y reconocen la vida de las niñas y los niños, el principio de que el programa está *donde se necesita* y la flexibilidad.

El Programa No Escolarizado de Educación Inicial a Niños y Niñas de 3 a 5 años de Zonas Rurales Dispersas con Poca Población, PZRD “busca brindar atención educativa a niñas y niños de 3 a 5 años que viven en comunidades con una población no

*mayor a siete niños, considerando sus necesidades y características particulares, así como respondiendo a su lengua y cultura”;*⁵ promoviendo el uso de la lengua materna infantil (el quechua en las zonas andinas y awajun, jibaro y wampis en las zonas amazónicas), revalorando *lo cotidiano* como plataforma para promover aprendizajes significativos, apostando por el fortalecimiento de la identidad cultural, y revalorando el rol activo de la familia y la comunidad.



Programa de la Comunidad Ccayarani, región Apurímac

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Como la dispersión de las zonas donde operan los programas, no facilita el desplazamiento y asistencia frecuente de las niñas y los niños y las familias a un mismo punto, se han priorizado dos estrategias, principalmente: La *actividad grupal presencial* (orientada a las niñas y niños), y la *visita domiciliaria* (orientada a las familias).

Programa de Comunidad de Chilinga, región Ayacucho



La actividad grupal presencial se configura como un espacio de encuentro semanal, en que grupos de entre 4 a 7 niñas y niños, se reúnen con una Profesora Coordinadora para desarrollar su trabajo pedagógico, utilizando su mismo idioma, y aprovechando el contexto y vivencias familiares. En la Visita Domiciliaria, es una Promotora Educativa quien se acerca a los espacios donde se desarrolla la vida cotidiana de las niñas y los niños (puede ser el hogar o el lugar de trabajo de los padres, en caso que las niñas y los niños los acompañen) para potenciar oportunidades de aprendizaje en el diario interactuar de los padres y madres con sus hijos e hijas.

La Profesora Coordinadora se hace cargo de un grupo de 4 programas, cada uno cuenta con una Promotora. A diferencia del resto de programas no escolarizados del Perú, el programa considera la introducción de una Docente Gestora, quien se encarga de acompañar un grupo de 4 docentes coordinadoras, tanto en lo pedagógico como en el desarrollo de la gestión educativa de los programas a su cargo.

in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa

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



Programa de Comunidad de San Bartolo, región Amazonas

De esta forma tanto las Promotoras Educativas, como las Profesoras Coordinadoras, no solo son agentes responsables del proceso educativo formal, sino del proceso de cambio educativo⁶ en la comunidad, porque potencian el rol activo de las familias y de las comunidades.

Programa de Comunidad Managua, región Cusco



Sobre la propuesta de valor del Programa

Durante muchos años, la educación fue considerada como un vehículo importante en la colonización de comunidades amazónicas y andinas. Un discurso homogeneizador cargado de valores “occidentales”. Howell (2003), lo comparaba a la evangelización cristiana donde lo que se buscaba era civilizar a dichas comunidades.

in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa



En este discurso, padres, madres, familia y comunidad son personas complementarias cuyo único rol educativo es el de apoyar a la escuela en su tarea. Los padres y madres generan recursos para que la escuela pueda funcionar (monetarios o a través de mano de obra), apoyan a sus hijos e hijas en las tareas que la escuela dejó y asisten periódicamente a reuniones de padres donde la escuela les indica cual es la mejor manera de comportarse y actuar con respecto a sus hijos e hijas. La familia entonces debe replicar prácticas que la escuela determina como correctas y son responsables de su buena ejecución.

El programa se plantea una mirada distinta sobre la familia, la concibe activa, participante y vinculante. Busca revalorar la idea que desde el espacio privado del hogar, y no solo desde espacio público de la escuela, las niñas y los niños tienen oportunidades de desarrollo afectivo, cognitivo, social, psíquico y orgánico. En tal sentido, revalorar la historia, la vida de las niñas y los niños tal cual es, sin pretender cambiarla y tampoco desconocerla en su riqueza y complejidad.

Si bien desde el diseño inicial se consideraba la importancia de incorporar como componente el trabajo con familias, la implementación de la experiencia, ha permitido hacer mayor énfasis en el fortalecimiento de éste componente. Para asegurar la sostenibilidad, no solo de los logros esperados, sino del proceso educativo en un sentido amplio (por ejemplo la trayectoria educativa de las niñas y niños) era necesario sumar a las personas importantes en la vida de estos niños y niñas, por el reconocimiento del valor que tiene las prácticas de la familia en el desarrollo de sus aprendizajes.

Aprovechar al máximo el componente exigió replantear el objetivo de la Visita Domiciliaria, desde el establecido inicialmente, orientado a aprovechar las oportunidades de aprendizajes que ofrece la vida cotidiana, hacia uno en que se resignifique la relación entre las mamás y los papás con las niñas y los niños. Ello implica un cambio en el accionar de los padres y madres, en sus roles, en la forma cómo se ven a sí mismos en términos del potencial infinito que cada uno tiene para dar(se) en esa relación con los niños y las niñas.

Programa de comunidad
Llactani, región Apurímac



in-fan-cia latinoamericana experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa

*Programa de comunidad
Ccescce, región Ayacucho
(Foto UNICEF)*

Evaluar el proceso desarrollado a fin de indagar sobre aquello que se puede compartir, y aquello en lo que se debe mejorar.

Llevar a escala el modelo con calidad, vale decir, preservando los principios de la propuesta educativa

Contribuir con el aseguramiento de las oportunidades de acceso con servicios de calidad para todos los niños y niñas.

■ **SUSANA CHANG**
■ **ALFREDO ESCOBAR**
■ **REINA UZCÁTEGUI**

Responsables del desarrollo de nuevas formas de atención educativa en el nivel inicial, de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú. Nuestro más sincero reconocimiento y respetos a Karim Risco, Miriam Ayala, Lucrecia Guerrero, Silvia Alvarado y Jaqueline Maguiña, de la Dirección de Educación Inicial del Ministerio de Educación del Perú, y todas las Profesoras Coordinadoras y Promotoras Educativas de las Regiones Ayacucho, Amazonas, Cusco y Apurímac, a Vanessa Rojas y Silvia Alvarado, y al equipo de UNICEF Perú, que han participado en el desarrollo de ésta propuesta



No podemos dejar de lado
Revalorar la condición laboral y fortalecer el rol pedagógico de la Profesora Coordinadora y la Promotora Educativa, especialmente en el caso de ésta última, implica generar las condiciones (incentivos, implementar programas de formación, etc.) para captar y mantener a quienes desarrollan ésta importante tarea.

Fortalecer las capacidades, elaborar instrumentos de gestión y acompañar a las instancias del Sector Educación regionales y locales, en la gestión de los Programas, en el marco de un proceso de descentralización que se orienta cada vez más a la gestión por procesos y resultados –educativos.



in-fan-cia latinoamericana

experiencias

“más allacito” por la infancia rural dispersa

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia



Notas:

1. Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del Instituto Nacional de Estadística (INEI) del Perú (2013).
2. Durante la década de los 80' hasta mediados de los 90', en el Perú se vivió un conflicto armado interno cuyo epicentro fue Ayacucho.
3. Miriam Ayala, Especialista del Equipo de Implementación del Programa No Escolarizado de Educación Inicial a Niños y Niñas de 3 a 5 años de Zonas Rurales Dispersas con Poca Población, PZRD.
4. Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) de Instituto Nacional de Estadística (INEI) del Perú.
5. Programa No Escolarizado de Atención Educativa

a Niños y Niñas de 3 a 5 años de Zonas Rurales Dispersas y con Poca Población

6. Ambas vienen trabajando desde los PRONOEI (Programas No Escolarizados de Educación Inicial), que son intervenciones pioneras desarrolladas desde 1967 en la atención a la primera infancia de zonas marginales. La profesora coordinadora es un personal, profesional en educación inicial, contratado por el Ministerio de Educación. La PEC es una persona de la comunidad, que idealmente cuenta con educación básica completa, y que desarrolla labor educativa.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

- JULIETA FRADKIN
- ALDANA TENAGLIA
- SILVINA SZEJNBLUM
- PATRICIA REDONDO

Niños y niñas en las cárceles en la Argentina, una apuesta cultural en los límites del Derecho

La mayoría de las mujeres presas bajo la custodia del servicio penitenciario comenten delitos menores, en cada pabellón las que son madres comparten las celdas con sus hijos hasta los cuatro años de edad.¹ Esta situación ha sido denunciada recurrentemente ante los organismos internacionales, por lo cual, se ha obtenido un mejoramiento siendo a todas luces insuficiente.

Si bien es el Estado quien debe garantizar que no sean vulnerados los derechos de los niños, esta realidad violatoria de los mismos es tolerada por la sociedad argentina que invisibiliza la existencia de los cuerpos de niños y niñas que desde que nacen son trasladados a los pabellones con sus madres y si estos quedan internados en el hospital, sólo con la autoridad del juez la madre puede salir para volver a verlo apenas nacido.

Niños en cautiverio, una realidad compleja que se mantiene en nombre del derecho que les permite a



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho



las madres presas retener consigo a sus hijos menores de cuatro años pero que en contrapunto obliga a los niños y niñas a crecer y desarrollarse en unidades penitenciarias. Sus primeros años de vida transcurren sin las condiciones necesarias para su desarrollo pleno su vida cotidiana transcurre con su mamá en un entorno carcelario como primera experiencia de socialización.

Esta situación refleja una paradoja cargada de traumatismos ya que por una parte, se cumple con el

derecho de convivir con su madre, pero ese niño o niña que nace transcurre sus primeros cuatro años de vida en una situación alejada de todo bienestar y clima de libertad. El encierro, incluso en óptimas condiciones produce marcados efectos subjetivos y emocionales en la vida de los pequeños desde el nacimiento.

Frente al pronunciamiento de organizaciones sociales, políticas, gremiales y de derechos humanos, la situación en los últimos años ha mejorado pero

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho



Esta experiencia que parece tan común para la vida de la primera infancia no lo es para los niños que viven en cárceles, su continuidad ha permitido no sólo que se vinculen con el mundo exterior, sino que, por ejemplo, conozcan a los animales y entren en contacto con otros niños y otros adultos por fuera de la relación de la prisión. La experiencia de ser niño o niña en América Latina está marcada por numerosas desigualdades pero esta situación concentra de manera paradójica uno de los traumatismos infantiles más significativos.

el núcleo duro no se ha alterado. Se han logrado avances significativos, como por ejemplo en el caso de algunas unidades penitenciarias, como en el caso de la Provincia de Buenos Aires donde todos los días, los niños y niñas asisten a jardines de infantes estatales en el exterior de la cárcel. Este paso es de una enorme relevancia.

Hoy en nuestro país el propio Estado desde el Ministerio de Educación y Cultura interviene con políticas específicas para acercar la lectura y la televisión pública infantil a la niñez en las cárceles. La señal televisiva se sumó para llevar a cabo una tarea educativa y cultural semanal dirigida a los niños y niñas de una de las unidades penitenciarias de nuestro país donde residen más de setenta niños y niñas. La experiencia se articuló con otras propuestas muy valiosas en marcha desde hace años.²

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

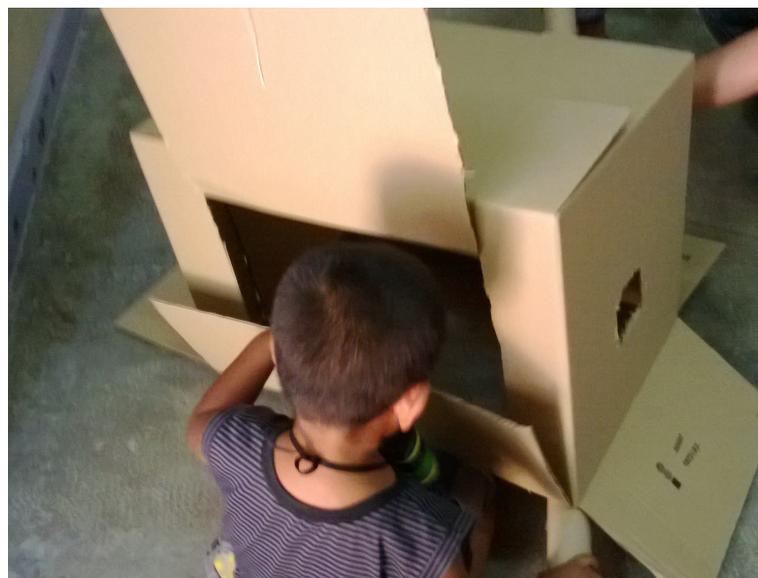
Una apuesta cultural en los límites del Derecho



Abrir otros mundos posibles para los niños y niñas que conviven con sus madres presas se constituyó en el horizonte de la tarea; justamente allí, donde la clausura y los cerrojos repican diariamente y pareciera que clausuran los sueños y las oportunidades.

¿Por qué PKPK en las cárceles?

El desafío de Pakapaka, canal público del Ministerio de Educación de la nación de Argentina, es brindar una nueva estética de la infancia, una estética que refleje otra concepción del niño respecto a sus posibilidades y necesidades y que apunte a enriquecer su mundo y a reflejar su complejidad, acercándoles a los chicos y a las chicas una serie de contenidos que parten de un respeto profundo por ellos.



Uno de sus principales objetivos, es garantizar una distribución igualitaria de los intercambios simbólicos, constituirse en un espacio que muestre y permita mostrarse y expresarse a todos los chicos y las chicas del país, respetando a la vez sus diferencias y particularidades.

Como proyecto cultural tiene la responsabilidad de poner a disposición de todos los chicos y chicas contenidos que amplíen sus repertorios culturales, que estimulen la creatividad, el conocimiento, la imaginación y que extiendan sus posibilidades educativas.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho



Esta responsabilidad y compromiso se redimensiona especialmente allí donde la participación y el acceso a la cultura están limitados, como en el caso de los contextos de encierro donde hay de niños y niños alojados con sus madres.

Cuando el encierro marca y organiza las rutinas, el uso del tiempo y el espacio, condiciona los afectos y los vínculos con lo creativo y atraviesa la forma de estar en el mundo de los niños pequeños, clausura la posibilidad de que esa relación particular que los niños y niñas tienen con los entornos que los rodean sea un estímulo para explorar, descubrir, dejarse sorprender por objetos, situaciones, acontecimientos, relatos, historias.

Frente a ello, Pakapaka representa como proyecto cultural y educativo, la posibilidad de un espacio y un tiempo vital que permita llevar a un contexto marcado por el encierro, otras miradas, otras sensibilidades, otras sensaciones y otras experiencias.

Una propuesta que a través de imágenes, fantasía, colores, historias, estímulos, deseos, juegos, canciones, sueños, palabras y afectos, elementos

constitutivos de la señal, pone a disposición de los chicos otros mundos posibles que conectan con la libertad y la posibilidad.

La imaginación, el principio constructivo de la señal, en diálogo con el sentido educativo de este proyecto y del mismo canal, permite expandir el juego, proyectar el porvenir, transformar el mundo como condición necesaria para la vida cotidiana.

Es desde esta perspectiva que el canal infantil se propone diseñar una propuesta cultural-educativa para los chicos y chicas pequeños en estos contextos como una responsabilidad y una apuesta para enriquecer



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

sus experiencias cotidianas en esa etapa de la vida, en esas condiciones de encierro.

Propuesta

El espacio del taller se organiza a partir de la caja de PKPK, y desde su instalación en el lugar para posibilitar acciones educativas con los niños y niñas que incluyan actividades que prioricen los lenguajes expresivos.

Los contenidos transversales que organizan la propuesta se ligan con el sentido de la libertad y el conocimiento del mundo exterior como así también la propia identidad, el nombre, los vínculos con los otros, los afectos, la distancia, la separación,

incluso temáticas ligadas a la felicidad, en definitiva aquello que facilite una comprensión de la posición de los niños en el mundo a pesar de su situación de cautiverio.

Desarrollo de la propuesta

Cada encuentro construye un relato pensando en las posibilidades poéticas y de juego que este habilita.

Hay un cuidado especial sobre la ambientación del espacio, eligiendo materiales que lo intervengan y lo transformen creando un ambiente cálido y atractivo que posibilite otros imaginarios dentro de ese mismo espacio de encierro.



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

Si bien el taller tiene una planificación pensada en base a una narrativa, el devenir de la actividad es flexible y se ajusta según las respuestas y necesidades de los chicos que asisten con sus mamás que varía todas las semanas.

La caja de Pakapaka

La caja de cartón, se transforma y reinventa, símbolo de la imaginación, puntapié inicial del recorrido de la actividad. Se hace presente cada encuentro y de allí adentro, salen instrumentos para cantar y bailar, telas que se transforman en las olas de un mar inmenso, un viento huracanado o un colectivo veloz.

La caja también se vacía y se convierte en una cueva para esconderse o en una casa para dormir la siesta. Pero... ¿cuánto puede caber dentro de una caja? Los chicos y las chicas la reconocen, la señalan diciendo "Pakapaka". Allí están escondidos, esperando a que los abran, los mundos fantásticos que pueden salir cada vez que nos encontramos.

El recibimiento con libros:

El momento de llegada al taller se inicia con un espacio de lectura de cuentos, pequeñas historias para mirar, para leer con otros, para leerles en el regazo, darles un libro en préstamo que devuelven a la semana siguiente,

susurrarles pequeñas poesías. Se despliega la alfombra y con ella un espacio para la palabra leída de cerca, jugada melódicamente en el cuerpo. Una propuesta que los recibe y les da lugar a que "vayan llegando".

Momento musical:

Dedicado a la música con instrumentos, la presencia de la guitarra y las canciones que gustan a todos, alguna nueva que nos amplía el repertorio de sonidos; instrumentos para explorar y acompañar el canto con distintas intensidades y velocidades (toc tocs, shakers, chaj chaj, panderetas, cascabeles). Bailes y juegos de ronda para poner el cuerpo en movimiento.



in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho



El cuento:

La lectura sistemática de un cuento tiene su ritual, se reparten “entradas” para ir a la sala especialmente ambientada (a veces oscurecida, a veces intervenida con telas) y comienza el “Había una vez” grupal. Los chicos y chicas expresan varias veces las palabras mágicas “Abracadabra pata de cabra” para que se abra una tela roja que contiene al libro o las puertas del teatro de papel del kamishibai. Estas palabras se hacen mágicas porque en ellas caben todas, hasta la de los más chiquitos que también las tararean.

De espacios y objetos mágicos:

De la sala del cuento los chicos salen a viajar por el espacio en telas que son aviones, elefantes o nubes y que sus mamás arrastran siguiendo caminos inventados para llegar a lugares que surgieron en la historia: casitas de cartón, túneles, una plaza miniatura para los muñecos de tela, una carpa de colores. Los espacios son habitables, transformables y se resignifican a través del juego y la narrativa de cada encuentro. Las historias entonces se hacen cuerpo cuando los chicos buscan a personajes escondidos y sus objetos significativos y los llevan de paseo en carros de cartón. Viajar con los niños y niñas en contextos de encierro, es contar con el juego y la cultura como pasaporte.

in-fan-cia latinoamericana

reflexiones pedagógicas

Una apuesta cultural en los límites del Derecho



Un último objeto mágico aparece al final: es un pequeño regalo que los niños se llevan de cada encuentro, **una marca amorosa** que les permite seguir jugando en los pabellones y les da la posibilidad de revivir lo compartido. Los entregan los títeres antes del cierre y se relacionan con el hilo narrativo que sostuvo el encuentro: trompos, autos fabricados en cajita de cartón, pajaritos cantores, tizas de colores, masas, barcos de papel, instrumentos. Son otra forma de trazar un ida y vuelta de afecto entre el espacio de Pakapaka y la celda, de hilvanar los encuentros entre sí y condensar, a través del juego la posibilidad de ampliar sus mundos restituyéndoles su posición de niños.

Notas:

1. La maternidad carcelaria es uno de los puntos más críticos sobre el encarcelamiento de las mujeres. Desde 1996 pueden convivir con sus hijos en la cárcel hasta los cuatro años de edad, para las procesadas tres. Luego de denuncias incluyendo a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, se habilitó el arresto domiciliario de mujeres embarazadas o con hijos pequeños, pero ello depende del juez que lo autorice, lo que no ha revertido la situación hasta el momento. No se cuenta con la cifra real de niños y niñas en cárceles ya que es información del SPF.
2. En la Unidad Penitenciaria donde se llevó la experiencia, hace cinco años que desde la Universidad Nacional de la Plata, un colectivo de profesores y estudiantes lleva adelante un Proyecto de Extensión, también se ha sumado la Dirección de Educación Inicial de la Provincia de Buenos Aires, la tarea se realiza bajo la coordinación de la Profesora Claudia Molinari y el colectivo Ronda.

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

■ CITLALI ESPARZA
■ RENÉ SÁNCHEZ

La historia de los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil (CCDI), representa algo más que el largo camino de muchas mujeres educadoras por mejorar las condiciones de los niños y las niñas menores de seis años, en colonias y barrios empobrecidos de la Ciudad de México. Es una historia de construcción de ciudadanía, desde un proceso complejo y desigual de formación social y educativa, en donde confluyeron las necesidades de las educadoras populares, las madres trabajadoras, las comunidades organizadas, frente a un estado político y social que no se daba abasto para resolver las carencias de una cada vez mayor población urbana. Coincidían en un interés común: ofrecer a los y las niñas, con afecto y compromiso social, herramientas formativas que les permitiesen participar, a partir de sus propias capacidades y alcances económicos y culturales, en sus entornos. Acaso lograr, con la participación comunitaria de padres y madres, vecinos, educadoras y niños(as) un cambio positivo en el mismo.



Los CCDI surgieron, a diferencia de los centros infantiles oficiales (gubernamentales) o privados, de la necesidad de atender a población infantil de familias que no contaban con prestaciones sociales (Guarderías infantiles) y no tenían recursos para pagar servicios privados y son atendidos por mujeres que se han ido formando, a partir de capacitaciones con organizaciones sociales, asociaciones civiles, diplomados, que han desarrollado aptitudes y habilidades así como un gran profesionalismo en

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



ciertos casos, aunque no cuenten –ahora cada vez menos como se verá más adelante- con estudios formales avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). La población que actualmente acude a estos servicios son jefas de familia, obreras y trabajadoras del hogar o trabajos informales, trabajadoras en el sector de servicios o comerciantes,

incluso podemos encontrar profesionistas y padres solteros; las cuotas que esta población aporta son muy bajas y en algunos casos, si los recursos no alcanzan, algunas madres de familia pagan media cuota o ayudan en labores del centro infantil. El espíritu es de cooperación y apoyo mutuo.

A continuación presentaremos algunos contextos importantes que ocurrieron en su desarrollo y algunas ideas claves que fueron surgiendo en su proceso de conformación. Analizar las etapas en que se han ido desarrollando, ayuda a comprender lo que los centros comunitarios proponen como modelo educativo para la primera infancia.

Los años 70

La Ciudad de México empezaba a vivir una gran expansión urbana y la migración interna cada vez se hacía mayor, por lo que los asentamientos urbanos irregulares fueron creciendo. La población migrante debía dedicar tiempo a fincar una casa en que vivir, preparar alimentos, cuidar de la salud familiar, conseguir empleo, regularizar servicios y no se tenía con quién dejar a los hijos. La comunidad se empezó a organizar, dejando a los niños y las niñas en casas particulares, al cuidado de algunas mujeres, la mayoría de ellas con experiencia en cuidados básicos, por

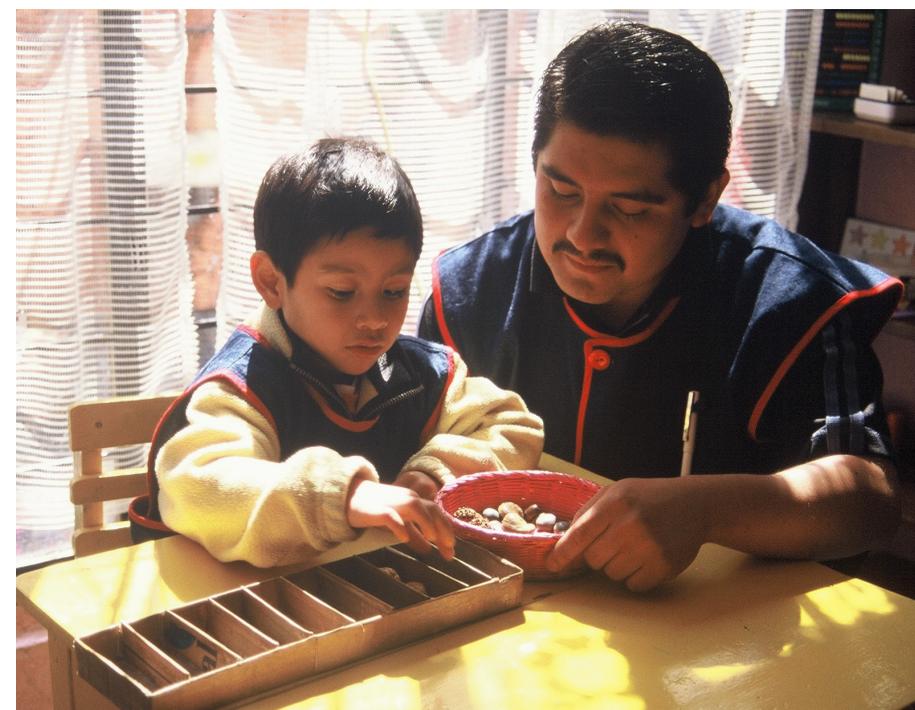
in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



tratarse de madres con extensa familia, siendo el antecedente de los primeros Centros Comunitarios, sobre todo en lugares donde la Secretaría de Educación Pública no podía llegar. El contexto era complejo y explosivo pues se acababa de vivir el movimiento estudiantil de 1968. Muchos jóvenes estudiantes se acercaron a las zonas marginales y esto se sumó a los procesos organizativos. Profesores normalistas, estudiantes de trabajo social, economía, psicología, antropología social o arquitectura, entre otros, empezaron a aportar capacitaciones a las madres educadoras que cuidaban a los niños en sus casas. Estudiantes del método Montessori se acercaron a las colonias y se inician algunas vinculaciones con organismos internacionales que también aportaron conocimientos. Desde lo político, la revolución cubana entusiasmó a mucha gente que se movía en la izquierda, la solidaridad con el pueblo chileno por el derrocamiento de Salvador Allende y la gran influencia del Concilio Vaticano de Juan XXIII, que provocó la conformación de trabajo de base con grupos cristianos que proliferaron rápidamente en las colonias populares. La influencia de la educación popular proveniente de Brasil, con Paulo Freire a la cabeza y su planteamiento educativo de desarrollo y liberación, influyó también en grupos de educadores y asesores cercanos a los Centros Comunitarios.



En este contexto, grupos de mujeres educadoras fueron apoyados por las Comunidades Eclesiales de Base o por el Movimiento Urbano Popular. El concepto de educación popular prolifera y se convierte en un proyecto educativo en varias zonas de escasos recursos. Las características de las primeras educadoras comunitarias adquirieron así un perfil que

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil

sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

incorporó habilidades y saberes maternos, el gusto por el cuidado de niños pequeños, pero también la capacidad de comunicación e interacción con padres de familia y de gestión social comunitaria. Algunas pasaron a ser líderes de su comunidad, otras, se especializaron y fortalecieron sus redes docentes.



La influencia predominante desde los diversos movimientos sociales las llevó a centrar sus esfuerzos en los niños y las niñas para ofrecerles una mejor calidad de vida. Soñaban construir “al hombre nuevo”.

Década de los 80

A principios de la década, los primeros Centros Comunitarios surgidos de proyectos de movimientos sociales se fueron fortaleciendo con metodologías activas, que asesores externos a las comunidades aportaron al trabajo educativo, principalmente desde dos de estas metodologías: el Sistema de Educación Integral Popular (SEIP) y el método Nezahualpilli. El primero es una propuesta pedagógica que surge a partir de una investigación que realizaron estudiantes de “Guías Montessori” en varias colonias populares al inicio de los setentas. Más tarde se constituyeron como Asociación Civil para dar continuidad a sus esfuerzos. La base metodológica de esta propuesta educativa proviene de Montessori, pero fue readecuada contemplando la utilización de materiales e instalaciones específicas para promover la participación infantil y detonar sus habilidades psicomotrices y participativas, que se construyeron o adaptaron a bajo costo, retomando la creatividad e imaginación tanto de las educadoras como de los niños y sus familias en cada comunidad. Su cometido fue encontrar formas

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



para brindar educación de calidad en contextos de pobreza. Gracias a esto, en la década de los 80 se conformo un grupo de educadoras multiplicadoras surgidas de las mismas comunidades, con amplia experiencia y formación en la especialidad. En el Sistema de Educación Integral Popular, los materiales se constituyen en el eje articulador de los aprendizajes. Se enfatizan los procedimientos para abordar el material. Se atienden de manera individualizada los procesos de cuestionamiento y pensamiento crítico. Hay un énfasis fuerte en los hábitos de orden, cuidado y limpieza en todas las acciones de los niños y las niñas.

El segundo gran modelo fue el método Nezahualpilli, el cual surge a principios de los ochentas, (1981), motivado por un equipo de trabajo conformado por investigadores y promotores especializados en distintos campos, que por medio de una propuesta de investigación participativa, iniciaron un espacio de educación preescolar comunitario, articulándose con un grupo de padres de familia de ciudad Nezahualcóyotl, éste último, municipio del Estado de México que ya desde entonces representaba una de las zonas más pobladas y más pobres en la Cuenca del Valle de México y conurbada con la gran capital. El método de Nezahualpilli se basa en Paulo Freire,

retomando la propuesta que originalmente se utilizó en Sudamérica para alfabetización con adultos desde la “palabra generadora”, y que fue adecuada a la educación preescolar, con la idea de la “pregunta generadora”, la asamblea y la investigación participante a partir de un “tema generador” (que involucra a niños y padres) y los “rincones de juego”, para ser trabajados en áreas con estrategias de Piaget, y participación comunitaria. El énfasis de esta propuesta está en la convivencia, la interacción colectiva y la relación con la comunidad.



in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



Ambas propuestas tienen en común la centralidad de alumno, la incorporación de su contexto cultural (familia y comunidad), la participación activa de los educandos en su proceso de aprendizaje, los ambientes educativos organizados en áreas o rincones que invitan a la interacción libre con los materiales, propician la iniciativa de los alumnos, obligan a la toma de decisiones y estimulan el hábito del orden y el cuidado de los espacios.

Paralelamente a estas acciones, y basándose un poco en la experiencia comunitaria previa, el gobierno crea una modalidad de preescolar de bajo costo llamado Centros de Asistencia Infantil Comunitaria (CAIC), atendido también por mujeres provenientes de la colonias populares en que se insertan.

En la segunda mitad de la década de los ochenta hay por ende un crecimiento del número de Centros Comunitarios a raíz principalmente de los movimientos sociales surgidos posteriormente del sismo en 1985 en la ciudad de México, ya que se viven con gran efervescencia aspectos políticos y sociales, se dan movimientos estudiantiles de gran importancia en la UNAM, surge el cardenismo que provoca que el partido en el poder se empiece a dividir y la izquierda mexicana se unifica en un partido llamado PRD, los



movimientos urbanos por vivienda se desarrollan con gran magnitud. El sismo también provocó que llegaran grandes financiamientos internacionales, y apoyo de organizaciones sociales para la primera infancia, fortaleciendo las estrategias de asesoría externa por especialistas y organizaciones sociales a los centros infantiles comunitarios.

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



Se empieza a dar con mayor fuerza la idea de cambiar a la sociedad a través de la educación, y pensar a las niñas y niños como el futuro de México, también cobra sentido el concepto de “madre educadora”, los círculos de reflexión con mujeres van tomando mayor conciencia y al interno de los Centros Comunitarios se van fortaleciendo las metodologías educativas y se inician las redes de mujeres educadoras, esto es importante para el desarrollo de los mismos, ya que es la unión de las mujeres, incorporada la perspectiva de género, que se apoyan y ayudan entre sí, lo que hace en gran medida que los CCDI continúen trabajando. Surgen varias organizaciones sociales que agrupan a los Centros Comunitarios, de las principales que actualmente siguen vigentes, están la Coordinadora Popular de Madres Educadoras (Copome) la red Conecuitlani, y la red de CAIC.

Década de los 90

Fue una etapa dónde se consolidaron diversas redes de Centros Comunitarios, los equipos de educadoras se capacitaban intensamente en dos temas principales: metodología educativa y desarrollo humano y en educación para la paz. El concepto de Derechos Humanos se suma a su bagaje educativo, provocando cambios en la manera de mirar su trabajo, se empieza a cuestionar el concepto de mujer, separado del

de madre, o el empezar a ver a las niñas y niños como sujetos de derechos, a la par de la difusión de la convención de los Derechos de la Niñez y los derechos de las mujeres. Sin embargo, el sustento comunitario de los Centros se empieza a resquebrajar, el tejido social se debilita y las familias se fraccionan, aumentando el flujo migratorio a los Estados Unidos. Las relaciones interpersonales se individualizan, los jóvenes se aíslan con nuevas tecnologías que los vinculan más a una máquina que a otro ser humano. La proliferación de la violencia y el narcomenudeo se intensifica, dejando a los Centros Comunitarios desprovistos de su esencia: la comunidad.

Por otra parte, también en esta época se crea un nuevo proyecto gubernamental, conocido ahora como Casas de Cuidado Diario, que promovió el Voluntariado Nacional durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.

Finalmente, en medio de la crisis económica y social, la pérdida de lazos comunitarios y la institucionalización de los procesos, los Centros Comunitarios (que todavía se autonombraban así) se convierten en su mayoría en una forma de negocio familiar, que ante la crisis son una estrategia de empleo alternativo.

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



Siglo 21

La nueva perspectiva educativa de principios de siglo XXI, se inicia con un cambio de leyes en México que promueve la obligatoriedad del estudio de preescolar, el cual pide que las maestras frente a grupo sean tituladas y todos los centros que ofrezcan servicio de preescolar deben de estar registrados ante la autoridad educativa, llevar el programa oficial y acatar las normas de seguridad y protección. En principio

esta nueva ley propone ordenar y promover la mejora de los centros, pero en los hechos es vista como una amenaza para los mismos, pues no se reconoce el proceso formativo y la experiencia extra académica de las mujeres educadoras, a lo largo de sus más de 30 años de labor docente. En respuesta, los Centros en riesgo de desaparecer, vuelven a reactivar sus redes, fortalecen sus modelos educativos y se incorporan a la educación formal, como maestras educadoras

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



avaladas por la SEP. Así mismo, como parte de este proceso de “modernización institucional”, el nuevo régimen gubernamental, desde una perspectiva empresarial, a principios del 2007 lanza una estrategia de atención para la población infantil de 1 a 3 años y crea las Estancias Infantiles (Guarderías) con apoyo gubernamental, atendidas por mujeres u hombres sin perfil en áreas de educación, desde una concepción de microempresa. El apoyo económico fue tan grande, que algunos de los Centros Comunitarios se adhirieron a esta estrategia, duplicando la cobertura en todo el país. El resultado es que, a la fecha, son muy pocos los Centros que continúan manejando una perspectiva comunitaria.

De acuerdo a lo anterior, podemos decir que los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil surgen como producto de un proceso educativo inserto en estrategias de sobrevivencia urbana, en zonas de alta marginalidad, en muchos casos vinculados a movimientos sociales, partiendo de una iniciativa individual o familiar y en el camino acaban siendo subsumidos a alguna instancia gubernamental, como proyecto más empresarial que educativo.

Su característica principal es haber surgido en una zona popular, atendiendo a población de escasos

recursos y sobre todo a madres trabajadoras, aunque actualmente encontramos incluso hijos de profesionistas al cuidado de los mismos. En el caso de los llamados “Centros históricos” que no acabaron subsumidos a la lógica empresarial, al día de hoy ofrecen un servicio integral de cuidado diario en donde se incluye la salud, nutrición, trato afectivo, estrategias formativas de valores y hábitos positivos de convivencia humana, además de prácticas educativas “activas” que fortalecen su capacidad de aprendizaje –más que el conocimiento mismo-, su capacidad de tomar decisiones, creatividad y compromiso consigo mismos. Estos alrededor de veinte Centros siguen siendo espacios para el fortalecimiento comunitario y el reforzamiento del tejido social de la ciudad de México. Su principal enseñanza es su calidez y carácter humano, pues las maestras son afectuosas con las niñas y niños, los tratan como tratarían a sus hijos, toman en cuenta las necesidades de las familias y extendiendo sus horarios y el equipo de educadoras comunitarias, se constituyen como una red de apoyo entre mujeres.

■ CITLALI ESPARZA
■ RENÉ SÁNCHEZ

in-fan-cia latinoamericana

historia de la educación

Los Centros Comunitarios de Desarrollo Infantil



Bibliografía

ABIEGA LOLA, CHAPELA LUZ MARÍA, GUERRERO SILVIA Y ROJAS MARCIA, 2000, *Nezahualpilli, una propuesta educativa con participación comunitaria*, Editorial Nezahualpilli, México.

ABIEGA LOLA, ALVAREZ CORDERO MARÍA DEL CARMEN y ROJAS AGUILAR MARCIA, 1998, *De uno y de otro. Integración de elementos de Nezahualpilli y de SEIP al trabajo preescolar comunitario*, Enlace, Comunicación y Capacitación A.C., México.

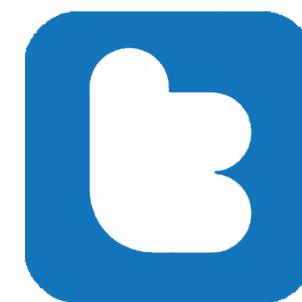
ESPARZA CITLALI, SÁNCHEZ RENÉ, ABIEGA LOLA. (2007) Historia de los centros comunitarios de desarrollo infantil, Save the Children México Garza Caligaris María de Lourdes y Romero Sánchez María de Lourdes, 1999, *Estancias infantiles comunitarias. Manual para educadoras*. Enlace, Comunicación y Capacitación A.C. y editorial PAX, México.

PÉREZ ALARCÓN JORGE, ABIEGA LOLA, ZARCO MARGARITA y SCHUGURENSKY DANIEL, 1991, *Nezahualpilli, Educación preescolar comunitaria*, 1991, CEE, Nezahualpilli, Rada Barnen, México

in-fan-cia

latinoamericana

comparte con nosotros



in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños

— MARTHA ELENA BALDENEGRO

La escuela es un espacio que relacionamos con la lectura, no importa si es un jardín de niños o una universidad, suponemos que en ella, los libros son un objeto cotidiano, cercano al aprendizaje y a las manos de los alumnos. Tal vez los imaginamos desgastados por el uso, apoyados en un estante mientras se copia un poema o leídos tantas veces que llenan de palabras nuevas los relatos infantiles; pero a veces los libros no llegan a las manos de niñas y niños, son solo habitantes de librerías, objetos en celoso resguardo para que no se dañen o adornos coloridos de salones de clase tan bellos como jugueterías, pero intocables como una escultura en el más formal de los museos.

Lograr que los libros sean parte de la vida cotidiana de los niños en preescolar y mejor aún, que sean parte de su historia, implica revisar la función social de la escuela frente a la lectura y vencer condicionamientos y supuestos que acompañan la disponibilidad de este valioso recurso didáctico, no solo en las aulas y la biblioteca escolar, sino prolongar su utilización en los hogares. Esta es la experiencia a compartir, como en el jardín de niños “Baja California”, ubicado en Tijuana, el colectivo docente se dio a la tarea de pensar y vivir



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicas

historia de la
educación

los 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños



la lectura de un modo diferente, venciendo temores, rompiendo barreras para hacer de los libros y la lectura un derecho.

En México, el Programa Nacional de Lectura y Escritura, proporcionó en su momento paquetes de libros destinados a integrar la Biblioteca Escolar y de Aula, con la meta de que cada escuela contara con un acervo para el fomento a la lectura desde edades tempranas y mantuviera esta tendencia a lo largo de la escolaridad básica. Sin embargo, es triste reconocer que el gusto por la lectura en la población mayor de 12 años no es parte de los indicadores favorables en el país, ya que de acuerdo con la Encuesta Nacional de Lectura 2012, se leen en promedio 2.9 libros al año; otro dato significativo, es que en cada dos hogares mexicanos solamente se tienen de uno a diez libros que no son textos escolares, es decir, la disponibilidad de material de lectura es escasa para el 50% de la población.

En este sentido la principal barrera que enfrentamos, fue sacar a los libros del contexto escolarizado, para llevarlos al espacio del hogar. Esto no fue sencillo, porque la experiencia les había enseñado a la mayoría de las educadoras del plantel, que los libros que salen de la escuela no regresan; se extravían, se dañan, hay



que reponerlos para mantener el acervo, siendo esa responsabilidad de la profesora del grupo, entonces lo mejor que podían hacer era cuidarlos muy bien y no arriesgarse a perderlos. El problema era que tampoco nos arriesgábamos a probar cosas diferentes en una comunidad donde difícilmente las familias podrían destinar parte de su ingreso a la compra de libros para sus hijas e hijos.

Para hablar de la comunidad escolar y sus características, es necesario hacer un paréntesis, retomando algunas particularidades de esta ciudad que es emblemática en

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños

el país; Tijuana tiene como lema “Aquí empieza la Patria”, esta frase se encuentra grabada en una placa de metal en los primeros metros del territorio nacional, muy cerca del Océano Pacífico y a espaldas de la valla fronteriza que separa México de Estados Unidos.

De pie, en ese lugar -a simple vista- puede apreciarse el esplendor de la bahía de San Diego, como una promesa de vida mejor para miles de personas, que durante décadas se han sentido atraídas por la esperanza de emigrar a Estados Unidos. Después de todo, esta es la frontera más cruzada del mundo, en ella todo fluye con un dinamismo impresionante: personas de diferentes nacionalidades, mercancías destinadas a la manufactura, productos ensamblados para la venta internacional en grandes corporaciones, miles de automóviles por día, víveres para la despensa familiar, niños nacidos en Estados Unidos que van a la escuela, regalos para el cumpleaños, familiares o amigos de visita. Todos van y vienen, entran y salen de manera constante, contribuyendo a formas de interacción cultural, económica y social en permanente construcción.

En los últimos años, Tijuana ha dejado de ser una ciudad de cruce, un lugar donde permanecer mientras se regresa a Estados Unidos, para transformarse en un destino deseable que garantiza (comparada



sumario

editorial

tema

entrevista

cultura y
expresión

experiencias

reflexiones
pedagógicashistoria de la
educaciónlos 100
lenguajes
de la infancia

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños



con otras regiones del país) una vida mejor para las familias jóvenes que a diario llegan para quedarse. La educación preescolar representa para ellos el inicio de esa promesa de vida fronteriza, la frase: “acabamos de llegar” es una constante en las personas que preguntan por un lugar en la escuela, “no quiero que pierda el año” dicen, mirando esperanzados a sus hijitos.

El Jardín de Niños se ubica en una zona de la periferia de la ciudad, es más cercano geográficamente a los municipios de Tecate y Rosarito, que a la concentración urbana de Tijuana, municipio al cual pertenece; esta área se ha poblado en los últimos cinco años de manera asombrosa, entre sus múltiples colinas se agrupan miles de casas en fraccionamientos que parecen interminables. A ellos llegan familias que vienen de Guerrero, Michoacán, Chiapas, Oaxaca, Puebla, Nayarit, Durango, Zacatecas, Morelos, Sinaloa y Sonora; por lo general, son recibidos por familiares que ya tienen tiempo radicando en la ciudad, quienes les brindan hospedaje y los apoyan en los primeros meses de residencia, hasta que pueden independizarse o bien, generan grupos familiares extensos que viven en la misma casa, comparten costos y educan juntos a sus hijos.



La mayoría se emplea como obreros en las fábricas, asegurando un ingreso económico que les garantiza el derecho a los servicios sociales básicos y la permanencia en la ciudad. La mayor parte del salario se destina a alimentación, transporte, vivienda y educación, a la vez que se esfuerzan por conseguir un patrimonio, difícilmente emplean recursos en satisfactores diferentes, por tanto los libros para sus

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños



hijos no son una prioridad, al igual que en muchas familias mexicanas.

Por lo anterior, estábamos seguras de que los libros tenían que estar en la vida de los niños, entonces, empezamos leyéndoles con mayor frecuencia en el salón de clases y dando valor a los libros por sus personajes, sus relatos, sus ilustraciones, pero más que por el objeto en sí; por el placer de escuchar lo que tenían que decirnos: aventuras o problemas, finales felices, soluciones inesperadas, imágenes preciosas, por los finales diferentes que podían inventarse, por los dibujos de la página favorita, porque un día la profesora citó a los papás y los repararon juntos, por aquella página extraviada que encontramos en la dirección y que pudimos regresar al libro de la Gallinita Roja, conociendo por fin, la historia completa. Así, poco a poco, los libros se volvieron un objeto preciado, entonces estuvieron listos para salir de la escuela, para ir a casa y compartirse con los hermanos, para leerse antes de dormir.

Las educadoras prepararon credenciales de biblioteca para el préstamo externo, con la fotografía de los niños y citaron a los padres para explicarles la dinámica a utilizar, podían llevarse los libros a casa y dejarían su credencial, podían tenerlo en casa dos días, pero



para llevarse un libro diferente tenían que regresar el anterior.

Los libros empezaron a salir tímidamente, algunos tardaron en regresar, pero volvieron, entonces pasaron muchas cosas interesantes con ellos y los niños, por ejemplo Uriel, quien estaba encantado con un libro, cuando se lo llevó a casa tardó mucho en regresarlo, quería llevarse más, pero su maestra le recordó amablemente cual era la regla. Él como el niño inteligente que es, insistía, su maestra le recordaba la regla nuevamente, así estuvo cerca de dos semanas. Una mañana Uriel entró a la sala de dirección con el libro en brazos: –Maestra, ya me puedo llevar otro

in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños



libro, ya traje este— dijo muy serio poniéndolo sobre la mesa. —Si Uriel, ya te puedes llevar otro. Ve al salón, que ya vamos a empezar la clase- Uriel se quedó parado a un lado del libro, tocándolo con la punta de los dedos, sin animarse a dejarlo. —Me gusta mucho este libro— dijo sin moverse, lo miró nuevamente, comentando su parte favorita de la historia, intentó salir pero se regresó varias veces, hasta que dijo con tristeza y emoción: -Está muy bueno este libro-, le gustaba tanto que no podía dejarlo, traerlo de regreso había sido un acto de voluntad, decidió entregarlo para seguir leyendo. Después de experiencias como esa, el préstamo en casa fluyó, los niños estaban tan entusiasmados que se apresuraban a entregarlos y las docentes vencimos el temor de quedarnos sin materiales. Nos dimos cuenta que el riesgo de que no regresaran algunos libros, valía la pena.

Además, los padres empezaron a involucrarse activamente con la lectura, al principio del ciclo, como parte de los programas e gestión institucional y rendición de cuentas se da a conocer a la comunidad escolar el proyecto de trabajo y el uso de los recursos. Una de las actividades era la integración de la biblioteca escolar, que incluía la compra de libros. Algunos no estuvieron de acuerdo, ellos pensaban que en la escuela había otras necesidades y que no

debía invertirse en libros, fue necesario sensibilizarlos para que comprendieran porqué se necesitaban y los beneficios para los niños, finalmente cuando se integró la biblioteca, estaban encantados por las nuevas posibilidades de lectura para sus hijos.

En la medida en que el proyecto avanzó, los libros se volvieron para nuestros niños una alternativa disponible, que además para algunos se volvió la predilecta. Una vez que la biblioteca estuvo integrada, durante el recreo se acercaron tres niñas, una de ellas comentó: -Maestra, siempre le digo a mi abuela que me lea, pero ella no quiere, en mi casa no hay libros bonitos ¿podemos entrar a la biblioteca?- desde ese día, en lugar de ir al patio de juegos durante el receso, ellas iban a leer, se tomaban el tiempo que necesitaban para disfrutar los libros y elegían los que querían llevar a casa para la lectura del día. Ese grupo de lectores pronto se incrementó, la biblioteca fue entonces, un punto de reunión para ellos, quienes compartían sus experiencias, se leían unos a otros y se recomendaban libros.

Pensar la lectura con niños preescolares fuera de la escuela y dar oportunidad al préstamo externo, nos permitió estrechar lazos con la comunidad, como colectivo nos dimos cuenta que no era suficiente hacer

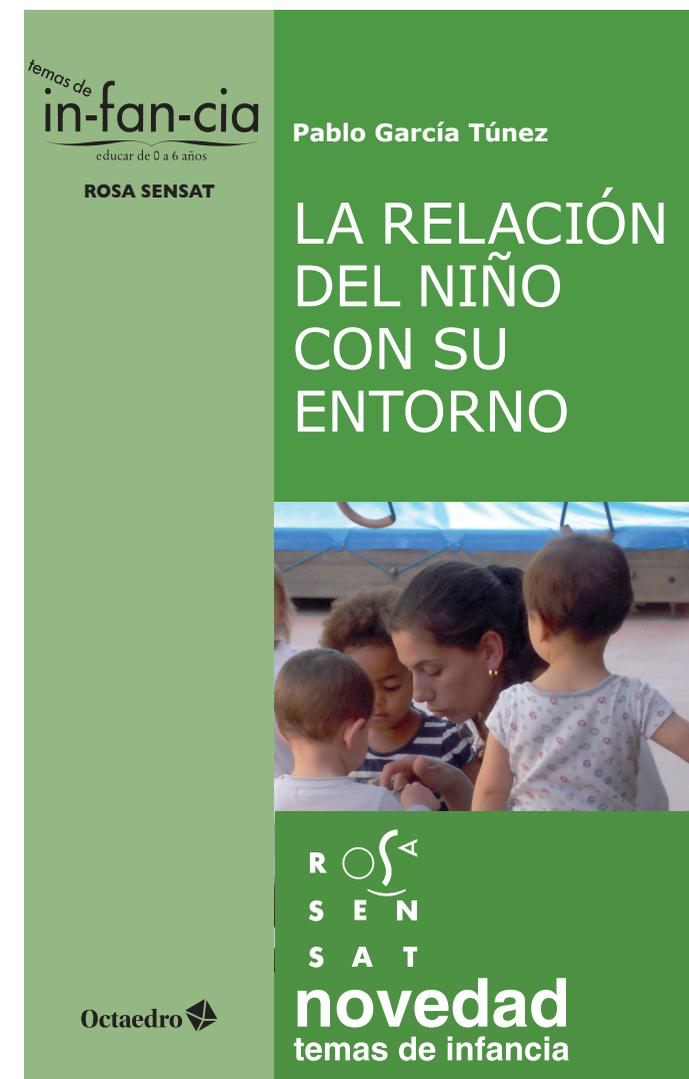
in-fan-cia latinoamericana

los 100 lenguajes de la infancia

La lectura: un derecho de niñas y niños

actividades didácticas que involucrara el uso de los libros en el aula, si realmente queríamos acercar a niñas y niñas a la lectura, haciéndolos beneficiarios de sus ventajas, teníamos que lograr que los padres leyeran con ellos en casa, que las palabras, la cercanía afectiva, la creación de imágenes se nutriera un espacio único que solo puede brindar el lazo filial, que la ausencia de libros en casa no privara a niñas y niños del contacto antes de dormir, de la riqueza en sus sueños, de la libertad para el pensamiento que brinda la palabra, de la complicidad de recuerdos con los hermanos, de los vínculos que fortalecen a la familia, de los significados que nos humanizan, del derecho de ser.

— MARTHA ELENA BALDENEGRO



próximo número de

in-fan-cia *latinoamericana*

Tecnología y Medios

n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia
edita

latinoamericana



Asociación de Maestros Rosa Sensat

www.rosasensat.org

Teléfono: +0034 93 481 73 73

latinoamericana@revistainfancia.org

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



n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

in-fan-cia redacción

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

latinoamericana



Redacción y coordinación: **Irene Balaguer**

Maquetación: **Clara Elias**

Diseño: **Enric Satué**

Teléfono: +0034 93 481 73 81

Brasil

Co-editores:

María Carmen Silveira Barbosa

Susana Beatriz Fernandes

Sandra Richter

Ana Lucia Goulart de Faria

n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia latinoamericana coordinación



Patricia Redondo

Argentina

María Carmen Silveira Barbosa

Brasil

Ofelia Reveco

Chile

Anita Tacuri

Ecuador

Irene Balaguer

España

Jennifer Haza

México

Loli Estrada

Nicaragua

Marien Peggy Martínez

Paraguay

Rossina Vanessa Sánchez

Perú

Lala Mangado

Uruguay

Ramona Bolívar

Venezuela

in-fan-cia consejos

latinoamericana



Argentina

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

Brasil

RIO GRANDE DO SUL

Sandra Regina Simonis Richter, Susana
Fernandes, Marta Quintanilha Gomes

SANTA CATARINA

Altino Martins Filho, Roselane Campos

PARANÁ

Catarina de Souza, Gizele de Souza,
Carla Agulham

SÃO PAULO

Ana Paula Soares Silva, Anete Abramowicz

RIO DE JANEIRO

Ligia Aquino, Fernanda Bortone

DISTRITO FEDERAL

Rita Coelho, Jaqueline Moll

MINAS GERAIS

Isabel de Oliveira e Silva,
Lívia Maria Fraga Vieira,

Mônica Ângela de A. Meyer,
Vanessa Ferraz Almeida Neves

CEARA

Silvia Helena Vieira Cruz

BAHIA

Marlene Oliveira dos Santos

MARANHÃO

Fabiana Oliveira Canaveira

ALAGOAS

Telma Vitória, Lenira Haddad

SERGIPE

Maria Cristina Martins

Chile

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

Ecuador

Anita Tacuri

España

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

México

Patricia Figueroa, Jennifer Haza,
Nashieli Ramírez, René Sánchez

Nicaragua

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

Paraguay

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

Perú

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

Uruguay

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

Venezuela

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

n°12

REVISTA DIGITAL DE LA ASOCIACIÓN DE MAESTROS ROSA SENSAT
DICIEMBRE 2014

Edita

Redacción

Coordinación

Consejos

Apoyos

in-fan-cia apoyos

latinoamericana

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



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

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



Bernard van Leer
FOUNDATION

Organização dos Estados Ibero-americanos

Para a Educação, a Ciência e a Cultura



Organización de Estados Iberoamericanos

Para la Educación, la Ciencia y la Cultura